الإدارة التعليمية

مفاهيم... وآفاق

الدكتور
هاني عبد الرحمن صالح الطويل
إستاذ الادارة التربوية
كلية العلوم التربوية - الجامعة الاردنية



نشر بدعم من الجامعة الاردنية

الإدارة التعليمية ..... مفاهيم وآفاق

الدكتور هاني عبد الرحمن صالح الطويل

أستاذ الإدارة التربوية / كلية العلوم التربوية

الجامعة الأردنية

نشر بدعم من الجامعة الأردنية

رقم الايداع لدى دائرة المكتبة الوطنية
(١٢٧٣/٧/١٩٩٩)

رقم التصنيف : ٣٧١,٢

المؤلف ومن هو في حكمه : هاني عبد الرحمن صالح الطويل

عنوان المصنف : الادارة التعليمية: مفاهيم وآفاق

الموضوع الرئيسي : ١- العلوم الاجتماعية

٢- الادارة التعليمية

بيانات النشر : عمان: دار وائل للنشر

* - تم اعداد بيانات الفهرسة الأولية من قبل دائرة المكتبة الوطنية

الرقم المعياري الدولي للكتاب: (ردمك) ISBN 9957-11-052-7

الطبعـــــة الاولى

١٩٩٩م

دار وائــــل
للطباعة والنشــر

DAR WAEL
Printing - Publishing

شارع الجمعية العلمية الملكية - هاتف : ٥٣٣٥٨٣٧ ص.ب ١٧٤٦ الجبيهة

بسم الله الرحمن الرحيم

﴿٣٤﴾ وَيَعْلَمَ الَّذِينَ يُجَادِلُونَ فِي آيَاتِنَا مَا لَهُم مِّن مَّحِيصٍ ﴿٣٥﴾ فَمَا أُوتِيتُم مِّن شَيْءٍ فَمَتَاعُ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَمَا عِندَ اللَّهِ خَيْرٌ وَأَبْقَىٰ لِلَّذِينَ آمَنُوا وَعَلَىٰ رَبِّهِمْ يَتَوَكَّلُونَ ﴿٣٦﴾ وَالَّذِينَ يَجْتَنِبُونَ كَبَائِرَ الْإِثْمِ وَالْفَوَاحِشَ وَإِذَا مَا غَضِبُوا هُمْ يَغْفِرُونَ ﴿٣٧﴾ وَالَّذِينَ اسْتَجَابُوا لِرَبِّهِمْ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَمْرُهُمْ شُورَىٰ بَيْنَهُمْ وَمِمَّا رَزَقْنَاهُمْ يُنفِقُونَ ﴿٣٨﴾ وَالَّذِينَ إِذَا أَصَابَهُمُ الْبَغْيُ هُمْ يَنتَصِرُونَ ﴿٣٩﴾ وَجَزَاءُ سَيِّئَةٍ سَيِّئَةٌ مِّثْلُهَا فَمَنْ عَفَا وَأَصْلَحَ فَأَجْرُهُ عَلَى اللَّهِ إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الظَّالِمِينَ ﴿٤٠﴾ وَلَمَنِ انتَصَرَ بَعْدَ ظُلْمِهِ فَأُولَٰئِكَ مَا عَلَيْهِم مِّن سَبِيلٍ ﴿٤١﴾ إِنَّمَا السَّبِيلُ عَلَى الَّذِينَ يَظْلِمُونَ النَّاسَ وَيَبْغُونَ فِي الْأَرْضِ بِغَيْرِ الْحَقِّ أُولَٰئِكَ لَهُمْ عَذَابٌ أَلِيمٌ ﴿٤٢﴾ وَلَمَن صَبَرَ وَغَفَرَ إِنَّ ذَٰلِكَ لَمِنْ عَزْمِ الْأُمُورِ

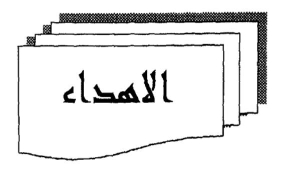


(سورة الشورى آية ٣٤ – ٤٢)

قال ﷺ:

﴿ علّموا ويسّروا ولا تعسّروا، وبشّروا ولا تنفّروا وإذا غضب أحدكم فليسكت ﴾

رواه البخاري في الأدب، وهو صحيح



إلى كل من يهمه بناء الإنسان ....

إلى كل العاملين في الحقل التربوي ....

إلى كل أم وأب ....

إلى جامعتي الأردنية الغالية ....

إلى والديّ وزوجتي وأبنائي وزوجاتهم ....

وإلى أحفادي ....

أهدي كتابي هذا

المحتويات

الموضوع **رقم الصفحة**

الموضوع	رقم الصفحة

****

الموضوع	رقم الصفحة

****

الموضوع	رقم الصفحة

الموضوع	رقم الصفحة

الموضوع	رقم الصفحة

****

الموضوع	رقم الصفحة

****

الموضوع	رقم الصفحة

****

الموضوع	رقم الصفحة

****

الموضوع	رقم الصفحة

****

قائمة الأشكال التوضيحية في الكتاب

قائمة الجداول في الكتاب

المقدمة

التعاضد بين الناس منذ فجر التاريخ كان الوسيلة الأساس لتحقيق مقاصدهم وغاياتهم ومراميهم المشتركة وحتى في أكثر العصور بداءة، فقد كان انزعاج أسلافنا مما كان في عالمهم من علاقات مع بعضهم بعضا أو مع ما يحيط بهم في بيئتهم الطبيعية من مظاهر غامضة وعدوانية سببا في تنظيم أنفسهم، ليشكلوا جبهة متراصة وخط دفاع ضد عوامل التهديد المحيطة بهم على اختلافها.

إن الإنسان البدائي وبمصادفة وعفوية كان متقدما جدا عندما استوعب، بكل ما جبل ونشأ عليه من خيرية وبساطة وطيبة ، مفهوما مهما وهو أنه بالتعاضد بينه وبين أقرانه وتشاركهم معا يمكن أن يعمل وينجز عبر التعاون والتشارك أمورا وآمالا وأهدافا أكثر مما لو حاول أن يحقق ذلك عبر جهده الفردي أو عبر تصارعه مع الآخرين والتصادم معهم.

ولا شك أن تعلم مثل ذلك المفهوم قد كلف الإنسان مئات السنين. ولكن السؤال الآن، يتعلق بمدى إدراك إنسان القرن العشرين والمشارف على أبواب القرن الحادي والعشرين أهمية تمسكه بمفاهيم التعاضد والتعاون والتشارك ومدى أهمية تلك المفاهيم لضمان مستقبل ونجاح الحياة البشرية وفلاحها على هذه الأرض.

لقد آن الأوان للإنسان أن يدرك أن التناغم والتكاتف في محاولاته لتحقيق أهدافه ومراميه هو أجدى من التنافر والتناحر وهو الوسيلة الأنسب في وصوله لأهداف تنظيماته الاجتماعية المختلفة . لذا فإن من أولى مبادئ العلاقة داخل نظمنا الاجتماعية هي أولوية الوحدة والتماسك والتناغم بين جماعة العمل كمدخل لتطويع وتوظيف الرغبات والحاجات الشخصية للمدخلات البشرية في نظمنا الاجتماعية، لتكون في خدمة صالح الفرد والمجموعة التي يتعايش معها ضمن أطر من المراعاة لتحقيق درجة مناسبة من التوازن الدينامي بين حاجات الفرد وطموحاته وتوقعات المؤسسة وأهدافها ومراميها.

فالتنظيم وما نشأ عنه من أشكال وإدارات منظمية هو أصل الأمور التي يجب أن تحظى بالتقدير والاهتمام المناسب كشكل من أشكال النشاط الإنساني الهادف . وإن تحليل أية منظمة لأساسياتها الأولى يبين أنها في جوهرها شكل من أشكال الترابط الإنساني الضروري لتحقيق الأهداف والمرامي . فالمنظمات تتنامت وتزايد تعقدها ، وأصبح التعامل معها يتجاوز بعد البساطة واليسر إلى بعد التعقد والتشابك ضمن إطار النظام نفسه وفي علاقة النظام مع بيئته وما يزامله من نظم اجتماعية أخرى إضافة إلى البيئة الإنسانية الأرحب.

تعدّ الإدارة اليوم متغيرا مهما في تمتع النظم واتصافها بالكفاية والفاعلية، وهي من أولى اهتمامات المجتمعات الحديثة ، لا بل إن أهميتها في ازدياد مضطرد بتزايد مجالات المناشط الإدارية واتساعها من ناحية وباتجاهها نحو مزيد من التخصصية والتنوع من ناحية أخرى . وقد أسهمت التطورات التقنية وما صاحبها من تطور في سبل الاتصال والتواصل في تحويل عالمنا الذي نعيش فيه إلى قرية عالمية صغيرة Global Village تعيش تحديات كثيرة، ومنها تلك التحديات التي تواجه إدارات النظم الاجتماعية كافة في مختلف دول وبلدان العالم ومنها الإدارة التعليمية ؛ وهي ذلك الفرع من الإدارة الذي يعالج شؤون التعليم وما

يتصل به من قضايا وشؤون تتعلق بالمدرسين والطلبة والمناهج والكتب المدرسية والأبنية والتجهيزات ومصادر التعلم وما يتصل بذلك من أمور مالية ومن تنظيم وتنسيق هذه الأبعاد والمكونات كافة ، وتوجيهها وضبطها بهدف تفعيل ذلك كله لتحقيق أهداف نظمنا التربوية الخاصة والعامة ومراميها وطموحاتها، وما يتعلق منها بمدخلات هذه النظم وبعمليات التحويل فيها أو بمخرجاتها أو ببدائل ونظم التغذية الراجعة التي تعيشها.

وإن من أهداف هذا الكتاب إبراز أهمية أثر النظام التربوي ومدى حساسية إسهامه في تحقيق التناغم والتشارك في نظمنا الاجتماعية على خلافها واختلافها باعتباره المسؤول الأول عن رفد هذه النظم بالكوادر البشرية الناضجة ، والقادرة على الإسهام الفاعل في الإنجاز المبدع في الأداءات المبدعة لنظمها ، وتحقيق مخرجات قادرة على التعامل مع معطيات القرن الحادي والعشرين ذات الطبيعة الدينامية.

ولذلك فقد حاول المؤلف عبر هذا الكتاب وفي فصوله المختلفة تناول مواضيع تربوية حساسة شملت الإدارة التعليمية بشكلها العام وبمكوناتها الفرعية بشكل خاص . كما تعامل مع الآفاق والمفاهيم والتحديات التي تتعايش معها النظم التربوية في إطار عولمة المجتمعات الإنسانية وثورة الاتصالات والتواصل التي تعيشها هذه المجتمعات.

كما ويرجو المؤلف أن يتقدم بعميق شكره وتقديره لكل من قدم له الدعم والمساعدة في إنجاز هذا الكتاب ويخص بالذكر عمادة البحث العلمي في الجامعة الأردنية والآنسة سلام عبد الوهاب حبيب والسيد فواز بن فتح الله الراميني والآنسة لبنى الدريني.

والله أسأل التوفيق



الإدارة التعليمية

١

الإدارة التعليمية

المقدمة

إن تميّز أي نظام يمكن أن يعزى إلى تميّز العملية الإدارية فيـــه ، وتمــيّز مدخلاته البشرية وتمكينها من معايشـــة حقوقــها ومســؤولياتها بكفايـــة وفاعليـــة. فالنظر للإدارة بشكل عام والإدارة التربوية بشكل خاص يمكن أن يتم مـــن خـــلال بعدين : الأول بعد المحتوى الذي يتعامل مع الإدارة على أنها تتألف من المهام التـــي يقوم بها ويؤديها الإداري ؛ بمعنى آخر العمل الذي يفـــترض أن ينجـــزه الإداري . وهذا يشمل وضع الأهداف ، وتوفير الكوادر البشرية المؤهلة لأداء المهام المطلوبـــة وغيرها من الأمور التي يفترض أن يوفرها الإداري في سعيه لإنجـــاز الأهـــداف والغايات المتفق عليها . وضمن هذا البعد فإن التركيز يتمحور حول التعـــامل مـــع تفاصيل مهام الأداء المطلوبة للنظام المعين .

والثاني : النظر إلى الإدارة من خلال بعد العملية التي يتم عبرها التوصـــل إلى القرار تمهيدا لإنجاز إجراء محدد . وهذا الأمـــر لا يتعلـــق بمســـتوى الإدارة التربوية العليا فقط ولكن بمستوى الإدارة التربوية الوسطى وبالمســـتوى الإجرائـــي

لهذه الإدارة وبمستوى المجتمع المحلي . فعملية الوصول إلى قرار/ قرارات تربوية مناسبة ليست بالعملية السهلة نظرا لتعدد من يعنيهم القرار ويتأثرون به ، وبخاصة في نظام كالنظام التربوي الذي يتمتع بتنوع وتفاوت هائلين في المدخلات ، إضافة إلى تأثره بشمولية المنظور الشعبي الواسع الذي يعنيه أمر ما يجري وما يتم داخل هذا النظام .

ولذا فإنه من الضروري الاهتمام بالعملية الإدارية وبكيفية إنجازها من حيث :التخطيط ، والتنظيم ، والتنفيذ ، والتنسيق ، وصناعة القرار، وتقييم الأمور، والضبط ، والأمر ، والبرمجة ، والمحاورة ، والتفكير المتروي ، وما شابه ذلك من أمور.

مفهوم الإدارة كعملية :

يتفق معظم الإداريين على أن هناك نوعا من النسقية والتتابعية في مكونات وعناصر العملية الإدارية ؛ إذ تشمل هذه النسقية مجال الإدارة التربوية شأن العملية الإدارية في المجالات الأخرى . كما تسير عملية الإدارة التربوية على أساس نسق من العناصر والمكونات والخطوات والمراحل التي تنطلق منها عملية صناعة القرارات التربوية . وقد عالج هذه الأمور فايول ، وجوليك ، وسيرز ، وجريج .
(Griffith et. al ,1962) , (Gulick & Urwick , 1937) , (Sears ,1950) (Gregg ,1957)

فلقد عالج كل من فايول وجوليك موضوع الإدارة من منظور إدارة الأعمال والإدارة الصناعية ، أما سيرز و جريج فلقد عالجاها من منظور الإدارة التربوية . إلا أن هناك عددا من العناصر والمكونات المشتركة بينهم جميعا مثل : التخطيط ، والتنظيم ، والتنسيق ، والتنفيذ ، والتقييم .

يلاحظ مما سبق أن التعامل مع العمليـــة الإداريـــة ، ومــن خـــلال الأدب التربوي المكتوب فيها ، يمكن أن يقود إلى انطباعين مهمين :

١. إن الإدارة هي بالضرورة طريقة للتعامل مع الناس .

٢. إن الإجراءات في العملية الإدارية يغلب عليها طـــابع التوجـــه النظمـــي أي الاهتمام بالنظام أكثر من كونها موجهة نحو الاهتمام بالأفراد .

غير أن دراسات جريفث وهيمفل بيّنت أن هناك شـــواهد تدعـــم الـــترتيب الممنهج أو المنظم للعملية الإدارية (Griffiths & Hemphill , 1962). بمعنـــى أن العملية الإدارية هي ذلك النهج الذي تلجأ إليه المنظمة وعـــبر العمـــل مـــع كوادرها البشرية للوصول إلى قرارات وكذلك المبادأة بأعمـــال مـــن شـــأنها أن تيسر تحقيق أهدافها ومراميها.

ويقع هذا النهج وما يشتمله من خطوات ومراحـــل علـــى مُتَّصـــل بـــهدف التوصل إلى نتائج أو مخرجات محددة من خلال ممارسة عملية تفكير مترو يتســـم بالهدوء والتعقل والحكمة والتبصر . وتشتمل هذه الخطـــوات والمراحـــل علـــى : تعرّف المشكلة ، وجمع وتنظيم حقائق وبيانات حولها ، واستبصار هـــذه الحقـــائق والبيانات ، وتطوير بدائل تعامل ذكية ، ثم الوصول إلى مرحلة القرار ضمن مســـار اتخاذ إجراء عملي محدد . غير أن في التوقف عند هذا الحدّ إهمالا كليا لمرحلتـــي التطبيق والتقييم باعتبارهما من مكونات الخطوات والمراحل الإدارية التي يفـــترض أن تشتملها العملية الإدارية التربوية .

إن بدايات تناول مفهوم الإدارة كعملية كان عبر الإدارة الصناعية ومن ثـــم انتقل المفهوم إلى الفكر الإداري التربوي إذ ركز المهندس الفرنسي هنري فايول Henri Fayol في عام ١٩١٦ على ما أســـماه بعنـــاصر الإدارة فـــي كتابـــه إدارة المصانع والإدارة العامة (Fayol, 1949) . وضمّت هـــذه العنـــاصر التخطيـــط ،

والتنظيم ، والأمر ، والتنسيق ، والضبط وقد تم تطبيق عناصر الإدارة الصناعية في مجال الإدارة العامة ومن ثم انتقلت إلى مجال الإدارة التربوية .

أما جولك Gulick و إيروك Urwick فقد نظرا إلى الإدارة على أنها تضم سبعة عناصر يمكن تلخيصها أو توضيحها من خلال مصطلح " POSDCORB " وهذا المصطلح تجميع من الحروف الأولى لعدد من المصطلحات والمهام الإدارية والمشتملة على ما يأتي :

١. (P) : Planning أي التخطيط وتشتمل هذه المهمة وضع التصورات والخطط العامة لما يحتاج الإداري القيام به من أعمال وتحديد أساليب القيام بها بهدف تحقيق أهداف النظام ومراميه .

٢. (O): Organizing أي التنظيم الذي يعنى بالبنية الرسمية وتسلسل السلطة في النظام عبر تنظيم متسلسل لوحدات النظام الفرعية ، وتحديد أثر كل منها والتنسيق فيما بينها كمدخل لتحقيق الأهداف والمرامي .

٣. (S): Staffing أي التوظيف بمعنى توفير الموظفين والمستخدمين اللازمين للقيام بالمهام المختلفة التي يشتملها النظام وتدريبهم وتأهيلهم للقيام بها، وضمان أفضل السبل لمتطلبات أدائهم لمهامهم الرسمية .

٤. (D): Directing أي التوجيه الذي يعنى بالمهمة المستمرة في صناعة القرارات وتجسيدها عبر تعليمات عامة وتوجيهات تخدم أغراض النظام وتسهم في قيادته .

٥. (CO): Co – ordinating أي التنسيق والذي يعنى بالأثر المهم لضمان ربط وتكاملية وتناغمية أداء المكونات ووحدات العمل التي يشتملها النظام .

٦. (R): Reporting أي التقارير وتعنى هذه المهمة بجعل مسؤولي النظام على دراية وعلم بمجريات الأمور فيه سواء أكان ذلك عبر كتابة تقارير أم القيام ببحوث إجرائية أم ممارسة عملية تقصي وتقييم لأداء مكونات النظام.

٧. (B): Budgeting أي الميزانية وتشتمل هذه المهمة على كل ما يتعلق بالبعد المالي بالنظام سواء أكان ذلك فيما يتصل ببعد الميزانية أم المحاسبية.

أما سيرز Sears فقد أشار في كتابه (طبيعة العملية الإدارية) الذي نشره عام ١٩٥٠ (Sears , 1950)، أن العملية الإدارية تشتمل على التخطيط ، والتنظيم، والتوجيه ، والتنسيق ، والضبط ، وهو في ذلك يسير إلى حد كبير على نسق فايول. والإفادة من هذه الوظائف والعمليات الإدارية في مجال إدارة النظام التربوي يبيّن أن هناك توجها للتعامل مع الإدارة التربوية باعتبارها علما ومهنة لها حقائقها وأطرها المعرفية والمفاهيمية والمصطلحية. ولها مهارات وفنيّات وسبل تعامل مميزة تيسر أمر السير بالعملية الإدارية التربوية من البساطة النسبية في المكونات والمضامين إلى مستويات التشابكية والتعقيد في المضامين والنهج . فالإدارة التربوية تتميز عن غيرها من الإدارات بمهام ووظائف فريدة باعتبار النظام التربوي أكثر النظم الاجتماعية أنسنة وأكثرها التصاقا في التعامل مع مكنونات ومكونات الأبعاد البنائية للإنسان . كما أنها إدارة لها منظورها الواسع ولها حساسيتها الاجتماعية المتميزة إذ إن مخرجات النظم التربوية مدخلات أساسية في النظم التي تشتملها المجتمعات البشرية كافة بغض النظر عن بساطة هذه المجتمعات أو تقدمها في سلم الحضارة الإنسانية .

مراحل تطور علم الإدارة:

يلاحظ مما سبق أن علم الإدارة نما وترعرع عبر مروره باجتهادات إنسانية متعددة يمكن تقسيمها إلى حقب ثلاث:

١. الحقبة العلمية في الإدارة:

ويمكن اعتبار الفترة " التيلورية " "Taylorism" وما قبلها في الإدارة الصناعية هي حقبة التركيز على بعد العملية وتطوير المهارات الفنية في العمل والأداء ، إذ تم التركيز في تشكيل النظم وأداءاتها على اجتهادات منطقية دون الاهتمام الكافي بأثر العوامل النفسية والاجتماعية المباشرة وغير المباشرة على العمل والأداء .

وتركت هذه الحقبة آثارا لا تزال النظم تحاول معالجتها حتى يومنا هذا، فعلى سبيل المثال لا تزال النظرة إلى بعد الفاعلية في الأداء تتمحور حول بعد الإنتاج وكم المخرج وعلاقة ذلك كله بالتكلفة ، كما أن بعض الإداريين لم يزالوا متمسكين بنمط الإدارة المركزية كنمط فعال ويعدّون عملية الاتصال في حقيقتها أحادية المسرب وأن العاملين جميعا في النظام ملزمون بتكييف نشاطاتهم وسلوكاتهم وفق أطر النظام المرسومة مسبقا .

ولقد عاشت معظم الإدارات التربوية هذه الحقبة وما تزال بعض النظم تعيشها حتى اليوم وهذا ظاهر في بنى هذه النظم وفي توجهاتها المركزية وفي بعد المناهج التي يتم تصميمها وإخراجها بالاعتماد فقط على إسهام الفنيين المختصين في الإدارات العليا للنظام دون الاستعانة أو الاسترشاد برأي المتأثرين بهذه القرارات.

٢. الحقبة الإنسانية في الإدارة :

دفع التركيز على الحقبة العلمية في الإدارة بعض المنظرين إلى التوجه نحو الاهتمام بالبعد الإنساني وإلى أهمية أخذه بعين الاعتبار كمتغير مهم في العملية الإدارية إذ أثاروا قضية التعامل مع الناس في مقابل التعامل مع الأشياء .

ولكن ما الكيفية التي يكون عليها الإداري حينما يكون البعد الإنساني متغيرا أساسيا ومنطلقا رئيسا لنمط الأداء لديه ؟

يفترض أن يكون الإداري في هذه الحالة مدركا لذاته بكل ما فيها من نقاط قوة أو ضعف. وأن يكون على وعي بمسلماته واتجاهاته، ولديه ثقة واطمئنان نفسي يمكنانه من التعامل مع الأفكار والآراء ، وقادرا على التعامل مع البعد الإنساني للعاملين بهدف ممارسة عملية قيادة وإدارة النظام والعاملين فيه. ويفترض أن يكون ماهرا في فهم ما يقوله الآخرون وما يسلكونه . فهو إنسان قادر على التعامل مع وجهات النظر حتى تلك التي تختلف مع معتقداته . فالمهارة الإنسانية أصبحت لديه جزءا من كيانه الإداري ومن شخصيته ، إن مثل هذا التعامل ليس من السهل تحقيقه ؛ إذ يحتاج إلى ترسيخ ومعايشة أكاديمية وميدانية مدروسة ومصممة بعناية وعمق وصولا إلى هدف التعامل الفاعل مع البعد الإنساني في الإدارة .

ويمكن النظر إلى هذه الحقبة من مراحل دراسة النظام على أنها مرحلة تغاير وتباين بين العمل مع الناس والعمل مع الأشياء . فمنذ دراسات مايو Mayo في مؤسسة الكهرباء الغربية Western Electric Corporation ظهرت أعداد متزايدة من الدراسات ركزت على بعد الإنسان كأحد المكونات المهمة في النظم (Ruthlisberger & Dickon, 1939) وعلى تأكيد ضرورة محاولة النظم مراعاة أهمية التكيّف مع بعد الإنسان بدلا من اعتباره أداة منفذة لما هو مرسوم ، وأن النظم هي في نهاية الأمر محصلة جهود وأداء أفرادها وأن أي انخفاض في الروح

المعنوية للأفراد يؤدي بالضرورة إلى مخرجات ذات نوعية فقيرة كيفا وكما . لـــذا فإن دراسة النظم الاجتماعية وتشكيل بناها يجب أن يأخذ فـــي الاعتبـــار العوامـــل النفسية والاجتماعية للإنسان كمتغيرات مهمة لها دلالتها مما يؤكـــد أهميـــة بعـــد التشاركية وروح الفريق في النظام .

٣. الحقبة المفاهيمية في الإدارة :

تمثل هذه الحقبة القناعة بأن صوغ الأمور وتشكلها في المستقبل يتأثر بالمفـــاهيم والمسلّمات والاستنتاجات التي تحيط بأي نشاط ، وأن أيّ نظرة متأملة في نظم الغـــد توضح أهمية وضرورة الإنطلاق من تفهم عميق لبعد الإنســـان فيـــها ولمكوناتـــه النفسية والاجتماعية التي سيكون لها أثرها الذي قد يفوق أهمية الاكتفاء ببعد العقلنـــة المطلقة في التعامل مع ما يجري داخل نظمنا الاجتماعية .

إن هذه النظرة الشمولية للنظم والمؤسسات الاجتماعية تتطلب توافـــر المقـــدرة على رؤية المؤسسة ككل وعلى أنها تتضمن وظائف تعتمد على بعضها البعـــض ، وأن أي تعديل أو تغيير في أي مكّون فيها سيؤثر بالضرورة عليـــها جميعـــا . وأن تعّرف الإداري شبكة العلاقات التي تسود مكونات مؤسسته سيمكنه من قيادتها نحـــو خير ورفاه الجميع وتحقيق فعال لأهداف النظام ومراميه (Katz, 1955) .

وتميزت هذه الحقبة من دراسة النظام ببحثها عن مفاهيم تصف وبطريقة مناسبة الكيفية التي تعتمد فيها وظائف النظام على بعضها بعضا وأن أثر التعديلات فـــي أي منها يؤثر عليها جميعها . كما تميزت هذه الحقبة بالابتعاد عن التخمينات والجمـــود والمشاعر في التعامل مع النظم إلى تكمية ما يمكن تكميته، أي استخدام التقديـــرات الكميّة والاهتمام بالديناميات والإجراءات التي يعتمدها النظام للتغيير والتطوير .

وتشكل المهارة التصورية الإدراكية كما عرفها كاتز Katz جوهر هذه الحقبـة. وتقوم هذه المهارة على مقدرة المسؤول التربوي على رؤية المؤسسة ككـــل ، وأن

هناك شبكة من العلاقات تنتظم عبرها مكونات النظم وأن أي تغيير في أي منها يؤثر فيها جميعا .

من هنا يلاحظ أن تبني الإداري الطموح لأية أفكار ومفاهيم تربوية جديدة يتطلب منه أن يكون متمتعا برؤية مستقبلية تتسم بالشفافية والوضوح ومُوظَّفَة للمهارة الإدراكية التصورية بشكل جيد . إن التناول المنظمي القائم على أسس هذه المهارة يفرض عليه أن :

١. يكون ذا توجه شمولي بعيد عن التوجه الجزئي .
٢. يعطي اهتماما جيدا للاعتمادية المتبادلة للعلاقات الوظيفية .
٣. يفرز ويميز العناصر والمكونات الدالة في الموقف المنظمي .

إن الحديث عن أهمية ممارسة المدير وإدراكه مكوّنات الموقف الإداري يتطلب منه معرفة أبعاد هذا الموقف وقد أشار بدول Bidwell إلى أن أي موقف منظمي له أبعاد ثلاثة :-

- بعد اقتصادي معنيّ بتوظيف إمكانات النظام لتحقيق أهدافه ومراميه .
- بعد سياسي معنيّ بالسلطة وملامح تفعيل الإجراءات في النظام .
- بعد اجتماعي معنيّ بالعلاقة بين الأدوار وبما يشتمله هذا البعد من جوانب رسمية وأخرى غير رسمية وقوى ضاغطة ومناخات عمل ومستويات حضارية تسود بيئة النظام .(Bidwell , 1956 : 388 - 404)

يلاحظ أن الحقبة المفاهيمية تعدّ حقبة حاولت أن تجمع إيجابيات الحقب السابقة وتفيد منها إذ إنها تنطلق من ضرورة فهم الإنسان كمتغير وفهم متغيرات البيئة أو المواقف التي يعمل ضمنها وتوظيف بعد العقلنة في الكيفية التي يرى ويربط المسؤول التربوي عبرها شبكة العلاقات التي تنضوي ضمنها هذه المتغيرات .

الإدارة التعليمية بين العلم والفن والمهنة

كثيرا ما ترد إلى أذهان العاملين في المجال التربوي والمتعاملين معه أسئلة تتعلق بطبيعة العملية الإدارية التربوية وهل هي علم بحت أم فن أم مهنة ؟؟؟

فلو نظرنا إلى الإدارة التعليمية في مستواها الإجرائي مثلا والمعروف بالإدارة المدرسية وطرحنا تساؤلات مثل: هل الإدارة التعليمية علم شأنها شأن الإدارات الأخرى ؟ أم هي مجرد تعامل مع جانب فني يهتم ويعنى بكيفية ممارسة مجموعة من المهارات بهدف الوصول إلى غايات وأهداف محددة ؟ أم أن الإدارة التعليمية بشكل عام والإدارة المدرسية بشكل خاص مهنة لها أبعادها ومكوناتها وخصوصياتها التي تتطلب نوعا متميزا من التربية والتهيئة والإعداد ؟

الإدارة التعليمية يمكن وصفها بأنها علم من حيث أنها تهتم بتحديد الظاهرة وتحليلها وقياسها مستخدمة في ذلك تقنيات العلوم الأخرى وأساليبها ؛ وإن اختلفت الإدارة التعليمية عن هذه العلوم من حيث درجة ومستوى الدقة في ضبط المتغيرات الوسيطة والمتداخلة ومدى المقدرة على التحكم بها وكذلك تفسيرها .

فالإدارة التعليمية يمكن أن تدرس عبر الطريقة العلمية إذ تصمم الفرضيات وتحدد النتائج المتوقعة وتجمع البيانات ومن ثم تتم تصنيفها وتحليلها والمقارنة بينها لينتهي الأمر إما بدعم الفرضية المعينة وقبولها وإما برفضها ؛ ومن خلال هذا التصور يمكن القول إن الطريقة العلمية يمكن أن تستخدم في الإدارة التعليمية أسوة بالعلوم الأخرى .

وكما أن للإدارة بعدها العلمي فإن لها أيضا بعدا فنيا خاصا بـها . وهـذه حقيقة يفترض أن لا تكون لها أية انعكاسات سلبية على علمية الإدارة ، فكما بيّـن كونتز Koontz أن في الإدارة بعدا فنيا بارزا حالها في ذلك حال تخصصات أخرى كالهندسة والطب والمحاسبة مثلا ، إذ ينظر إلى معنى " فن " على أنـه الكيفيـة والأسلوب الذي يمكن اعتماده في تطبيـق البعـد المعرفي على معطيـات الواقـع بهدف الحصول على مجمـل أفضل للنتائج (Koontz , 1969 : 420).

وإن التسليم بأن للإدارة التعليمية أبعادها العلمية والفنية يقودنا إلى الاقتنـاع بأن الإدارة التعليمية مهنة . فالمهنة لها مضامينها المعرفية والمفاهيمية المتفق عليـها وتتم ممارستها وتوظيفها والتقيّد بأطرها من قبل العاملين في المهنة المعنية ، وهـذا البعد المعرفي غالبا ما يكون ذا طبيعة فكرية نظرية كما تصاحبه مهارات أدائيـة. والبعد الفكري النظري للمهنة بعد دينامي لا ينتهي الإعداد له بانتهاء مرحلة تعليميـة معينة بل إن البعدين الفكري النظري والمهاري يستمران بالنمو ما دامت الحياة ومـا دام هناك عقول تفكر وتستبصر وأيد تعمل .

الإدارة التعليمية كمهنة

إن الاقتناع بأن الإدارة التعليمية مهنة يحتم على المعنيين بها التعامل معـها من خلال خصائص وسمات عديدة من أبرزها ما يأتي :

- توفر روابط وأطر مرجعية معرفية وفنية ومهارية تربط بين أفرادها كحـد أدنى لكل من يتطلع إلى الانتماء لهذه المهنة .

- توفر إطار من الأخلاقيات Code of Ethics الذي يفترض أن يتم الالتزام به من قبل الأفراد المنتمين للمهنة ويتعرض كل من يخرج عليه للّوم والحظر وربما للمحاكمة القانونية.

- توفر أدبيات معرفية لكل مهنة تتميز بها بحيث تكون لها خصوصياتها الأكاديمية، ومن خلال اهتماماتها البحثية يمكن للمهنة إثراء أدبياتها المعرفية وتطوير بعد المهارات لمنتسبيها . ولكن ذلك لا يعني عدم انفتاحها على مضامين ومحتويات تخصصات مهنية أخرى .

- التزام أفرادها التام بالخدمة العامة، بمعنى أن ما يحرك أفرادها الرغبة في خدمة الناس والصالح العام وليس الانكفاء الذاتي والمصالح الفردية. فالإنسان المهني هو من يسعى لخدمة مهنته بعامة ومجتمعه بخاصة.

- نظرة أفراد المجتمع ومدى تقديرهم لبعد مهنية عمل معين ، وأن من يقوم به أو يمارسه يتطلب تهيئة وإعدادا" وتدريبا" بالإضافة إلى مجموعة من المهارات المعرفية والفنية المميزة . وتعد نظرة المجتمع لمهنة معينة متغيرا حساسا في تجسيد هذه المهنة . ولعل هذا هو ما تعاني منه مهنة التربية والتعليم في دول العالم الثالث إذ تسود تصورات مخطوءة نحو العمل في المجال التربوي باعتباره مجالا مفتوحا للجميع بغض النظر عن مستوى تأهيلهم التربوي والفني علما بأن التعليم في حقيقته مهنة تنطبق عليه مقولة " السهل الممتنع " بمعنى أنه وإن كان يبدو سهلا في ظاهره ، إلاّ أنه يتطلب دراية عميقة ومقدرة على الاستبصار ورؤية العلاقات بالإضافة إلى العديد من المهارات المميزة . فلا يمكن أن يكون التعليم " مهنة من ليس له مهنة " إذا أريد بناء الإنسان والمواطن الصالح .

وتحتل مهنة الإدارة المدرسية مكانة متميّزة ضمن المستوى الإجرائي للتنظيم الهرمي للمستويات المهنية الإدارية التي يشتملها النظام التربوي . وهي على تماس مباشر مع المعلمين والتلاميذ وأفراد المجتمع المحلي . كما أن للإدارة المدرسية موقعا مهما حساسا دقيقا لما لها من أثر كبير على سير العمل اليومي للعملية التعليمية التعلمية وعلى تحقيق أهدافها ومراميها .

إن إلقاء نظرة إجمالية على المهام التي يفترض أن يمارسها المدير قد تكون كافية للدلالة على مهنية عمل مدير المدرسة وفنية هذا العمل . فمدير المدرسة معني بالتعامل مع فلسفة التربية والتعليم بشكل عام والأهداف العامة والخاصة للمرحلة التي يقوم على إدارتها ، كما أنه معني بإدارة الأمور المالية للمدرسة، وإدارة شؤون العاملين فيها ، والتعامل مع المجتمع ، والتعامل مع المنهج، وعملية تعليم وتعلّم التلاميذ ، والبناء المدرسي وما إلى ذلك من أمور ذات مساس بالعمليات التي يشتملها النظام المدرسي في مستواه الإجرائي . وهذه المهام كلها تعكسها مواد تخصصية تسهم في صقل فكر مدير المدرسة وبناء شخصيته بشكل يمكّنه من القيام بمهام دوره بالشكل الأنسب.

ومع أن مدير المدرسة هو في الأصل أحد أفراد الكادر التعليمي إلى أن هذا لا يعني بالضرورة أن أي معلّم ناجح يمكن أن يكون مديرا مناسبا لأن هناك تمايزا في متطلبات كل من الدورين ، فلكل دور أطره المعرفية ومهاراته التي يتميز بها. وكما قال جورج برناردشو George Bernardoshow إن مفهوم المهنة هو تآمر على القناعة بأن السواد الأعظم من الناس يمكنهم القيام بمتطلبات مهنة معينة .

وقد تحقق ذلك بالنسبة لمهنة الإدارة المدرسية في معظم الدول المتقدمة ؛ إذ أصبحت هناك جمعيات مهنية متخصصة للعاملين في هذا المجال . أما بالنسبة لبلدان العالم النامي فإن الأبعاد السياسية وتفاوت المناظير الاجتماعية للمهن المختلفة لم تزل تعيق تحقق ذلك . غير أن تنامي الطموحات والآمال البشرية وما يصاحبها

من ثورة في الاتصال والتواصل بين الحضارات والشعوب وتحول العالم إلى قريــة صغيرة مع مشارف القرن الحادي والعشرين سيساعد على تأكيد بعد تمــايز الإدارة المدرسية ومهنيتها كوسيلة من وسائل الإبداع والتطور فـــي هرميـــة الأداء للنظــم التربوية .

ولعل هناك بدايات تطل علينا في الأفق إذ أقدمت العديد من الدول الناميـــة على تأسيس جمعيات تربوية إقليمية كمدخل لتحقيق مهنية العــاملين فـــي الميــدان التربوي ، وضمان توافر حد أدنى من متطلبات الانتساب للمهنة إضافة إلى تـــأكيد حقوق وواجبات العاملين فيها والدفاع عن مكتسباتهم .

أما من حيث الاهتمام ببعد أخلاقيات المهنة ؛ فقد طوّرت معظم دول العــالم مجموعة من المبادئ والقواعد لأخلاقيات العاملين في المهنة التربوية بشكل عـــام، إلاّ أنه ما زالت هناك حاجة لتأكيد بعـــد أخلاقيـــات العـــاملين فـــي مجـــال الإدارة المدرسية لأهمية ذلك في تفعيل بعدي المحاسبة والمســـاءلة فـــي إدارة المدرســـة، ولضمان عدم التحاق غير المؤهلين لهذا المستوى التربوي الإجرائي الحساس للعمل في النظام التربوي .

وفيما يتعلق بتوافر أدب تربوي في مجال الإدارة المدرسية فقد ظـــهر فـــي العقدين الآخرين من القرن العشرين العديد من الكتب العربية والأجنبية مما كان لـــه الأثر في إثراء المكتبة العربية في مجالي الإدارة التربوية والإدارة المدرسية .

وبإيجاز إن للإدارة المدرسية أثرا مهما تشعر به المجتمعات كافة من حيـــث إسهام العاملين في الإدارة المدرسية في بناء مستقبل الأجيال الصاعدة ، وإن تفـــاوت هذا الشعور بتفاوت شخصيات المديرين وقناعاتهم وتفاوت مناظير المجتمعات التـــي ينشط فيها هؤلاء الإداريون .

سياسات تحكم السلوك الأخلاقي المهني لمديري المدارس

طوّرت الجمعية الأمريكية لمدير المدرسة " AASA" سياسات تحكم السلوك الأخلاقي المهني الذي يفترض أن يلتزم بها مدير المدرسة سعيا لضمان تحقق سلوك نوعي يعكس كرامة وشرف المهنة ويدعم تميز القيادة الإدارية للسلوكات الفاعلة . ومن هذه السياسات ما يأتي :

١. إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه الحرص على شرف وكرامة مهنته في إجراءاته وعلاقاته بالتلاميذ والمعلمين والإدارة التربوية والمجتمع . وتعني هذه السياسة تمسك المدير بالموضوعية وعدم التحيّز في تطبيقه للأنظمة والتعليمات، بغض النظر عن أية خلفيات ذات أبعاد تحيزية قد تؤثر وتنعكس على من يتعامل معهم . بمعنى ضرورة احترام المدير لكرامة كل فرد وقيمته، وأن يعطي كل ذي حق حقه ، وأن يكون قادرا على تبصر أسباب سلوكه .

٢. إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه احترام القوانين والأنظمة والتعليمات المعمول بها ، والتمسك بمعايير أخلاقية رفيعة وبمعنوية عالية وبانتماء صادق وبمراعاة مبادئ الشورى والديمقراطية . بمعنى أن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه عدم التلاعب في القوانين والأنظمة والتعليمات وأن لا يقوم بإخفاء أية شواهد أو معلومات تساعد على إقرار الحق وتحقيق العدالة ، وأن لا يفسح المجال لأية ضغوطات من شأنها التأثير على مبادئ العدالة والمساواة وحرية التعبير .

٣. إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه الاهتمام بنموه المهني في مجال تخصصه الأكاديمي وفي مجال مهنة الإدارة المدرسية بكل ما فيها من مضامين مفاهيمية ومهارية . وهذا يعني أن على مدير المدرسة أن يحرص على المشاركة في المؤتمرات والندوات وأية نشاطات أخرى واعدة يمكن أن يكون لها مردود أو إسهام في نمو مهنته وتطورها .

٤. إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه الحرص على تزويد الأفراد المعنيين جميعا في بيئته بأفضل الفرص والخبرات والأفكار والبدائل التربوية الممكن توافرها . بمعنى أن من مسؤولية مدير المدرسة الحرص على إعلام أفراد مجتمعه المحلي بالبدائل والآراء والتوجهات التربوية المستجدة. باعتبار أن مدير المدرسة معني مهنيا بالاضطلاع بدوره القيادي عبر توثيق العرى بين المدرسة وبيئتها المحلية والبحث عن السبل التي يمكن أن تسهم في ذلك أو تيسره بشكل يجعل من المجتمع شريكا فاعلا في دعم مسيرة المدرسة لتحقيق أهدافها ومراميها وتفعيلها .

٥. إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه أن يحترم ويقدّر الثقة التي يمنحها له أولياء الأمور وأن يتسامى في تعامله معهم عن التأثر بأية أبعاد أو مترتبات اقتصادية أو اجتماعية أو غيرها . بمعنى أن مدير المدرسة ملزم بتجاوز أية ممارسات لامهنية والابتعاد عن كل ما من شأنه أن يؤثر أو يحجر على سلوكه وقراراته أو يجعله محابيا لفئة على حساب أخرى أو يجعله يتغاضى أو يخفي أي شأن يمكن أن يسبب أية إساءة أو عرقلة لتفعيل أهداف العملية التربوية ومراميها .

٦. إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه التسامي بسلوكه عن كل توجه مقصود لتحقيق مكاسب شخصية أو معنوية أو مادية يمكن أن يكون لمترتباتها التأثير على مهنية ممارسته لمسؤولياته . بمعنى أن مدير المدرسة الملتزم إنسان مهني

يمارس متطلبات دوره بتجرد لا يسمح له بقبول عمولات أو رشوات أو هدايـا مغرضة ، ولا يعطي أي منفذ لمثل هذه السلوكات اللامهنية للتأثير على مهنيـة إدارته للنظام المدرسي الذي يتحمل مسؤولية قيادته . كما أنه يحجم عن القيـام بأية مشاريع من الممكن أن تعيق تفرغه لممارسـة متطلبـات دوره المـهني كمسؤول تربوي .

٧. إن مهنية مدير المدرسة تفرض عليه الاهتمـام بتوفير الفـرص المعلوماتيـة الدقيقة عن مدرسته لأولياء أمور الطلبة ، وكذلك للمهتمين من أفـراد البيئـة المحلية سعيا لحفزهم إلى مشاركة فاعلة في تفعيل دور المدرسـة. بمعنـى أن على مدير المدرسة تحمل مسؤولية تفسير وتوضيح الأنشطة المدرسية للمجتمع المحلي مراعيا تبيان مناحي القوة والضعف في مدرسـته دون أي حجـب أو تشويه لأي معلومة .(AASA,1960)

إن مثل هذه السياسات المهنية التي تحكم السلوك الأخلاقي لمديري المـدارس لا تقوم من فراغ ، بل لا بد من وجود أسس أخلاقية تستند عليها وتستنير بهداها. وفـي هذا المجال هناك سؤال يطرح نفسه حول مسلمات ومكونات البعد الأخلاقـي التـي يفترض أن ينطلق منها ويتأثر بها سلوك مدير المدرسة .

وبما أن هناك ضرورة لالتزام العاملين في مهنة الإدارة المدرسية وتمتعـهم بمستويات رفيعة من السلوك الأخلاقي المنطلق من إيمانهم الراسخ والعميق بأن مثل هذا السلوك يحفـظ على النظام التعليمي قوته وإيجابيته ودوره القيادي في المجتمع، لا بد أن ينطلق هذا السلوك من مسلمات راسخة أساسها الإيمـان بفرديـة وتمـايز شخصيات ممتهني التربية ولكن ضمن أطر من هدي قانون ومبادئ أخلاقية متفـق عليها .

مبادئ أخلاقيات مدير المدرسة

في ضوء الاهتمام بالبعد الأخلاقي لمهنة الإدارة المدرسية يمكن إبراز المنطلقات الأخلاقية الآتية :

- أن لا يتم اتخاذ أي قرار دون تشاور مناسب .
- أن لا يتم تبرير القرار بل تبيان أسبابه .
- أن يتم تشجيع روح الابتكار والإبداع والمبادرة .
- أن يتم احترام شخصية كل فرد في النظام .
- أن يتم الالتزام بالانفتاح وعدم الانكفاء على الذات .
- أن يتم الالتزام بعدم التعصب أو التحيز .
- أم يتم الالتزام بتقدير إسهامات الآخرين والاعتراف بها .
- أن يتم الالتزام بتطوير مناخات عمل صحية تقوم على الألفة والمودة .
- أن يتم الالتزام بالتعامل مع الزملاء باحترام وتقدير .
- أن يتم الالتزام بتقديم العون والمشورة لكل من يطلبها في المدرسة .
- أن يتم الالتزام بالسعي الصادق لسماع آراء ووجهات نظر الآخرين وإجراء اللازم نحوها .
- أن يتم الالتزام بالعمل على أن تكون توقعات الإداري عن نفسه وعن زملائه تتصف بالمعقولية .

- أن يتم الالتزام بمساءلة الإداري عن تصرفاته وتصرفات مرؤوسيه .
- أن يتم الالتزام بقبول مبدأ تدارس التجديد والتعامل معه .
- أن يتم الالتزام بالعمل على تنمية روح التشاركية والإحساس بمسؤولية صناعة القرار من خلال أسلوب تشاركي يوفر البيانات والمعلومات وكذلك معطيات التغذية الراجعة .
- أن يتم الالتزام ببعد الإقناع والتناغمية بين العاملين .
- أن يتم الالتزام باستخدام المصادر والتسهيلات المدرسية كافة بعدالة وفاعلية وكفاية .
- أن يتم الالتزام بالتطوير المهني للعاملين في المدرسة كافة .

(Prichard , 1966 : 79 – 91)

مهارات القائد والإداري التربوي

إن قيادة النظام التربوي وإداراته تتجاوز في مضامينها سمات القادة وخصالهم كما لا تقتصر فقط على التعامل الفاعل مع انضباطية المعلمين والطلبة أو العناية بالبناء المدرسي وصيانته أو بتامين المتطلبات المالية أو حفظ الملفات والسجلات الرسمية وغير ذلك من الأمور التي تعد ضرورية في إدارة النظم التربوية . إن توافر ذلك كله لا يشكل بالضرورة شمولية المقصود بقيادة وإدارة النظام التربوي ، إلا إذا امتزج أداء هؤلاء القادة بعدد من المهارات التي يفترض توفرها.

وقد قدم روبرت كاتز Robert Katz تصورا بناه على أساس ضرورة توافر مهارات ثلاث لدى القائد والإداري التربوي تشكل إطارا مرجعيا ومنطلقا لازما لنجاح تفاعله مع المهام والأدوار المشار إليها بأعلاه .

إن هذه المهارات تعد أساسا لازما لمساعدة المسؤول التربوي في تفعيل متطلبات دوره بطريقة متميزة. وتتشكل هذه المهارات مما يأتي :

- المهارات الفنية. Technical Skills
- المهارات الإنسانية . Human Skills
- المهارات الإداركية / التصورية . Conceptual Skills

(Katz, 1955:33-42)

وفيما يأتي تفصيل لمضمون وأبعاد هذه المهارات , بهدف تبيان علاقتها وأهميتـــها للقائد وللإداري التربوي :

١- المهارات الفنية :

توفر هذه المهارات فهما ودراية وكفاية في مجال محـــدد مـــن النشـــاطات المتخصصة كتلك التي تتصل بالأساليب والعمليات والإجراءات التعليمية التعلميـــة، أو بالتقنيات المتعلقة بمتطلبات الدور . وتتضمن المهارات الفنية معرفة متخصصـــة ومقدرة تحليلية ضمن مجال هذه المعرفة تمكّن من استخدام الكفايات المهنية كافـــة والوسائل والأساليب في المجال المتخصـــص . ويتـــم تمكّيـــن القـــادة والإداريـــين التربويين من هذه المهارة عبر برامج مصممة خصيصا لتأهيلهم وتهيئتهم من خـــلال نشاطات أكاديمية مدروسة وبعناية تشتمل تعريضهم لمساقات وخبرات من نتائجـــها تطوير هذه المهارات الفنية وتعميق كفايتهم فيها .

٢- المهارات الإنسانية :

تعرّف هذه المهارات بأنها مقدرة المسؤول التربوي على التعـــامل الفعّـــال والسلوك كعضو في جماعة وكعنصر فاعل في تنمية الجـــهود التشـــاركية ضمـــن الفريق الذي يتولى قيادته . وغالبا ما يجد الإداريون أنفسهم في موقـــف يســـتدعي الموازنة بين توظيف هذه المهارة وتفعيلها مقابل توظيف وتفعيل متطلبات المـــهارة الفنية.

ويتصّف الإداري المتمتع بمهارات إنسانية متطورة بأنه إنسان يعرف نفســه ويعرف نقاط ضعفها وقوتها، مدرك لاتجاهاته ومسلماته ، ويعيش أمنا ذاتيا، واثقـــا بمقدرته على التعامل مع الأفكار والبدائل المتجددة ؛ إضافة إلى أنـــه قـــادر علـــى الإسهام من خلال تعامله الإنساني مع العاملين في النظام في إحداث تغيير منظم فـــي كل من النظام والعاملين فيه.

إن الإداري والقائد التربوي المتمتع بهذه المهارات إنسان يعيش درجة متقدمة من الغيرية ، أي انه إنسان متمكّن وماهر في فهم الآخرين وتبصر سلوكهم، متفتح على ما يدور في أذهانهم وإدراكاتهم ، محترم لمعتقداتهم حتى تلك التي تختلف عما لديه. وأنه إنسان حريص على السعي والعمل على إيجاد جو من القبول والأمان لكل العاملين في النظام ، مدرك أن أي عمل أو سلوك يقوم به له في النهاية مترتبات على مدركات وسلوكيات زملائه في العمل. بمعنى أن القائد التربوي يفترض فيه أن يعيش هذه المهارات الإنسانية بشكل يجعلها جزءا غير منفصل عن كيانه وان يجعل من نفسه قدوة ومثلا يحتذي به في العمل.

٣-المهارة الإدراكية التصورية:

تعني هذه المهارة مقدرة الإداري والقائد التربوي على رؤية مؤسسته ككل وعلى تفهمه وإدراكه شبكة العلاقات التي تربط بين وظائفها ومكوناتها الفرعية المتنوعة ، وكيف أن أي تغير في أي مكوّن فرعي سيؤثر وبالضرورة ولو بنسب متفاوتة على بقية المكونات الفرعية الأخرى التي يشتمل عليها النظام المعين. كما تعني أيضا إدراك الإداري والقائد التربوي لشبكة العلاقات بين النظام الذي يعمل فيه وما يزامله من نظم اجتماعية أخرى وتبصره للعناصر الرئيسة والمهمة في أي موقف يعيشه ويتعامل معه وهذا سيمكنه بالضرورة من التصرف بطريقة تؤدي إلى نجاح وتقدم مؤسسته في جميع جوانبها. بمعنى أنه يسهم في تقدم ونمو وتطور مجمل المؤسسة بكافة ما تشتمله من أنظمة ومكونات فرعية. وأن نجاح وفعالية أي قرار يتم اتخاذه يعتمد النجاح فيه ، وإلى حد كبير، على درجة تعمّق وتمتّع متخذ القرار بتوافر المهارة الإدراكية التصورية وبقدرته على إدراك شبكة العلاقات الممتدة وذات الصلة بالقرار المعين. ويمكن في هذا المجال الإشارة إلى ما قاله تشستر بارنرد Chester Bernard ، وهو أحد مديري الشركات الصناعية في مدينة نيوجيرسي ، إذ أكد أن من المظاهر الأساسية في العملية الإدارية إدراك

الإداري لمؤسسته ككل وضرورة أن يكون تعامله مع مجمل الموقف الذي يواجهه مستعينا بقدرته على ممارسة عملية استبصار حصيفة للموقف المعين ضمن إدراك كلي وشمولي للإطار المنظمي الذي يتواجد فيه . (Barnard, 1938 : 334)

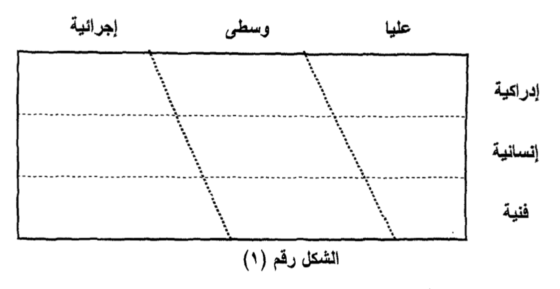
إن الأهمية النسبية لهذه المهارات الثلاث تكمن في أنها تساعد على تجويد أداء المسؤولين التربويين وتجعل من قراراتهم أكثر واقعية وقابلية للنجاح. وبالرغم من أن هناك درجة من التداخل بين هذه المهارات بمعنى أن المهارات الإدراكية تحمل في طياتها شيئا من المهارات الفنية ولا بد من أن يصاحبها أيضا لمسات من المهارات الإنسانية . إلا أنه يمكن القول أن المهارات الفنية تحتل مكان الصدارة في الأهمية بالنسبة لأداريي المستوى الإجرائي في النظام التربوي وهي أكثر حراجة وحساسية لهم مما يمكن أن تمثله لإداريي مستوى الإدارة العليا بالرغم من أن نوعا من الإدراك الشمولي لهذه المهارات بالنسبة لمسؤولي الإدارة العليا يعدّ أمرا لازما وضروريا حتى لا يتم تعامل هؤلاء المسؤولين مع قضايا نظامهم التربوي وكأنهم يتعاملون مع صندوق أسود لا يدركون كنه العمليات الفنية التي يشتملها .

بينما يلاحظ أن المهارة الإنسانية مهمة وحساسة للمشرفين التربويين ولمديري المدارس ولكل من يتعامل بشكل مباشر مع الجماهير أو مع المجموعات ذات العلاقة بالنظام التربوي سواء أكانوا مدرسين أم تلاميذ. كما أن هذه المهارة مهمة لمن هم في مستوى الإدارة الوسطى هذا مع ضرورة تأكيد أن هذا المستوى من الإدارة يتطلب توافر نسب متكافئة من كل من المهارتين الفنية والتصورية الإدراكية أيضا .

أما المهارة التصورية الإدراكية فهي أساسية لمن يتولون مراكز قيادية وإدارية عليا في النظام كي يتمكنوا من اتخاذ قرارات قابلة للتفعيل ضمن مختلف الأطر سواء ما تعلق منها بمكونات النظام الداخلية أم ما يتعلق بضرورة مراعاة المسؤول التربوي لمتغيرات ومعطيات وأبعاد بيئته الخارجية. إلا إن هذا لا ينفي

ضرورة اهتمام القادة والإداريين بمتطلبات المهارات الفنية والإنسانية . وأنه من الممكن ، وبخاصة في إطار المهارة الفنية، أن يستعيض القادة عن أية ثغرات لديهم في هذه المهارة عبر توفير مستشارين وخبراء يتمتعون بمقدرات ومهارات فنية وإنسانية متميزة ؛ إذ سيشكل هؤلاء عنصرا داعما للقائد والمسؤول التربوي أثناء توظيفه لبعد مهاراته الإدراكية الذي يفترض أن يكون بعدا متميزا لديه يمكّنه من ربط جميع أداءاته وقراراته وإجراءاته التربوية بشكل يحقق فاعلية النظام الداخلية من خلال تفاعل النظام مع التغيرات التي يعايشها النظام داخليا . كما يحقق فاعلية النظام الخارجية من خلال تكيف النظام مع بيئته الخارجية بما فيها من نظم مزاملة.

وقد أثبتت دراسة قام بها جريفثْ (Griffiths,1958) أن ما يميز المسؤول والقائد التربوي الناجح يكمن في مدى تمكّنه من توظيف مهاراته الإداركية والإنسانية والفنية على الترتيب . والشكل الآتي يقدم تصورا لتوزيع هذه المهارات ونسبها على مستويات الإدارة الثلاث العليا والوسطى والإجرائية .



الشكل رقم (١)

أهمية المهارات الإدارية ومستويات الإدارة

يلاحظ من الشكل السابق أن ترتيب نسب مستويات عمق فهم القادة التربويين من مستوى الإدارة العليا ودرايتهم المهارية تتوزع على النحو الآتي: إدراكية ثم إنسانية ثم فنية . بينما عمق نسب ترتيب المهارات الثلاث لدى القادة من مستوى الإدارة الوسطى متساوية بسبب حاجتهم اليومية لكل هذه المهارات بحكم طبيعة موقعهم في الهرم الإداري للنظام . أما القادة من مستوى القيادة الإجرائية فان عمق ترتيب نسب المهارات لديهم يمكن أن يكون كما يأتي: الفنية ثم الإنسانية ثم الإدراكية بحكم أن صلتهم اليومية المباشرة هي أقرب إلى تقنيات العمل وفنياته الإجرائية أكثر من أي أمر آخر .

نظمية الحاجات وفاعلية الإدارة التعليمية

يشكل بعد الحاجات الإنسانية متغيرا مهما في فاعلية الإدارة التعليمية. فالإنسان مخلوق معقد التركيب يتكون من عقل وجسد وروح لذا فهو ، وفي ما يصدر عنه من سلوك ، يتأثر بتفاوت درجات الشدة لهذه المكونات الثلاثة. فبالرغم من أن الإنسان مخلوق يتسم بالمنطقية في سلوكه وأفعاله إلا أن منطقيته هذه تعمل ضمن مدى تفاعلها مع ما يعيشه من مشاعر وأحاسيس إذ لا يمكن تفريغ الإنسان من بعد الإنسانية والتي تشكّل المشاعر والأحاسيس والقيم والاتجاهات بعدا بارزا فيها. لذا فإنه من المفروض أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون أن ما يقوم به العاملون في النظام التربوي لا يتم فقط في ضوء الحقائق والمفاهيم التي يعرفونها أو التي تقدم لهم بل إن عَملهم يتأثر أيضا بما يمس شغاف قلوبهم ويتفاعل مع مشاعرهم وأحاسيسهم .

وهناك عدة اجتهادات ومحاولات علمية للتعامل مع ما يلاحظه الإداريون والقادة ومنها أن العاملين معهم لا يسلكون دائما سلوكا منطقيا متوقعا ومتعارفا عليه أو بمعنى آخر هناك تساؤلات لماذا يسلك البعض أحيانا على خلاف ما هو منطقي أو متعارف عليه ؟؟؟

من هذه المحاولات التي قد تجيب عن تلك التساؤلات الدراسات التي قام بها كل من ماسلو و بورتر ولوتنز وغيرهم من الذين اهتموا بدراسة نظمية الحاجات

التي يعيشها كل إنسان (Maslow,1954) , (Lawler & Porter, 1967) ,
(Luthans,1977) .

نظرية ماسلو في الحاجات:

يرى ماسلو أن الإنسان يولد ومعه حاجات خمس تؤثر في كل ما يقوم به ويفعله ، ولكن أحيانا قد يكون لإحداها أو بعضها السيادة على سلوك الفرد ، وهذه الحاجات كما رتبها ماسلو هي :

١. **الحاجات العضوية أو الفسيولوجية :**

الحاجة إلى أن يحافظ الإنسان على حياته وأن يكون حيا ، بمعنى أن الإنسان بحاجة إلى أن يتنفس ويأكل وينام ويتزوج وأن يرى ويسمع ويشعر . ومثل هذه الحاجات وفي ضوء المستويات المتطورة التي وصلت إليها معظم المجتمعات البشرية لا تشكل أمرا يشعر به الناس لأنها تكاد تكون متحققة ولو بمستويات متفاوتة بتفاوت الواقع الاقتصادي للمجتمعات البشرية .

٢. **الحاجة إلى أن يشعر الإنسان بالأمن والطمأنينة :**

لدى كل إنسان إحساس بالحاجة إلى أن يكون آمنا ومطمئنا من المخاطر والآلام ومن تقلب الحاضر وما يكتنف المستقبل من غموض وما يخبئه من مفاجآت. ومن الصعب تحقق هذه الحاجة بدرجة مطلقة أو بدرجة ١٠٠% ، ولكن هناك حاجة إلى درجة من معقولية الإحساس بالأمن ولذلك اتفقت المجتمعات البشرية على وجود قوانين وأنظمة ورجال أمن وتأمين صحي وضمان اجتماعي

وما إلى ذلك . علما بأن شدة الإحساس بالرغبة في إشباع هـــذه الحاجـــة الأمنيـــة يتفاوت من مجتمع لآخر ، كما يتفاوت بتغاير معطيات الزمان والمكان .

وتشكل هذه الحاجة بعدا مهما ومؤثرا في مقاومة الناس للتغيير والتطويـــر، وبخاصة إذا لم يدرك المسؤولون أهمية التعامل مع هذه الحاجة بشكل صحيح، حتـى يقلل من إحساس المعنيين بأي تهديد نفسي أو مادي .وقد تتفاوت التفسيرات لمفـــهوم الأمن لدى الأفراد بتفاوت بيئاتهم وظروفهم فقد يعني الأمن لبعضهم ضمـــان دخـل مرتفع لمواجهة حالات المرض أو الشيخوخة ، بينما قد يعني لآخرين تثبيتـــا فـــي الخدمة وما إلى ذلك . وعليه فإن مفهوم الأمن لدى كل إنسان يشكل دافعا لاندماجـه في نشاطات معينة متطلعا إلى إشباع حاجاته المختلفة .

٣. الحاجة إلى أن يشعر الإنسان أنه عضو في جماعة :

فمنذ بدايات الحياة البشرية عاش الإنسان في جماعـــات وتنـــامت حاجتـــه للانضمام إلى جماعة عبر عنها في أشكال متنوعة . فالإنسان عضو فـــي عائلـــة ، وعضو في قبيلة أو عشيرة ، وعضو في حزب أو تجمع سياسي وحتى في عبادتـــه هو عضو في جماعة دينية . غير أن شبكة العلاقات بين الأفراد وطبيعتها ومـــدى ارتباطها تتفاوت بتفاوت الأفراد والجماعات . فالعلاقات المبنيـــة والقائمـــة علـى المحبة الصادقة والمودة الحقة أصبحت نادرة في هذه الأيام لما للمستوى الاقتصـادي والمصالح الشخصية من أثر عليها . كما أن مشاعر قبول الآخرين بكل مـــا لديـــهم وما عليهم واحترام وتقدير الرأي وآراء الآخرين ما زالت تعاني مـــن كثـير مـن الضبابية والعراقيل النفسية والشخصية .

ولكن تبقى هذه الحاجة أساسية ويبقى العمل على تعميقها وتفعيلـــها مطلبـا لازما ، وعلى كل إداري أن يوليها اهتمامه لما لها من مردود مهم علـــى كـم أداء العاملين وكيفه . وحاجة الإنسان للمحبة والعطف والانتماء والقبول تشـــكل واقعـا

مهما في السلوك المنظمي للفرد حيث أنها تدفعه لبذل جهد مقصود في البحث عن مواقف تيسر له إشباع هذه الحاجة مما يدفعه ويحفزه لممارسة سلوكات إيجابية يكون مردودها إشباعا لهذه الحاجة .

٤. الحاجة إلى أن يشعر الإنسان بالقيمة والاحترام :

هذه الحاجة نابعة من بعد قيمة الإنسان وكرامته واحترام الذات فيه. والتعامل مع هذه الحاجة يحتاج إلى نوع من الشفافية ؛ إذ قد تتحول هذه الحاجة في حالاتها المرضية إلى نوع من التعالي وزيادة تقدير الذات ، أو ما يسمى بالغرور و" تصعير الخد والمشي في الأرض مرحا ".

وهناك حاجة لأن ينظر الإنسان بإيجابية نحو ذاته في الوقت الذي يتم الحرص فيه على أن ينظر الآخرون لهذا الإنسان بمستوى مواز من الإيجابية التي يرى فيها نفسه. وعليه يلاحظ أن الإنسان يبذل الكثير من الجهد والمال للحصول على قبول الآخرين. فنراه مهتما وحريصا على مظهره وملبسه وأسلوب حديثه وسلوكه، كل ذلك حتى يحظى بتقدير الآخرين واحترامهم وإن تطلب الأمر أحيانا التعديل في بعض أبعاد شخصيته . فالكثير من الناس يتصرفون بأسلوب حضاري متميز في وجود الآخرين أكثر مما لو كان مع نفسه أو مع أفراد أسرته. وكثيرا ما يجهد الفرد نفسه في إخفاء خصاله التي يراها غير مناسبة حتى عن نفسه أو يدفعها إلى منطقة اللاشعور.

كما يلاحظ أن العديد من إداريي المؤسسات والمسؤولين يعانون من إصابات نفسية وعصبية وأحيانا عضوية بسبب ضغط المشاعر وكبتها وعدم الافصاح عنها رغبة في إظهار الأفضل في شخصياتهم أمام الآخرين . وكلما اقترب الفرد من قمة هرم ماسلو للحاجات تصبح حاجاته أكثر تحديدا وتتطلب جهدا أكبر لإشباعها .

٥. الحاجة إلى تحقيق الذات:

إن الإنسان بشكل عام يميل إلى ممارسة ما يحب وإلى حب ما يمارس مع أن قليلين هم القادرون على أن يعيشوا هذه الحاجة على الرغم من أهميتها وذلك لتأثر هذه الحاجة ، كما يرى ماسلو ، بمتطلبات تحقيق الإنسان لحاجاته الضرورية الأخرى . ولكن يبقى لهذه الحاجة أثرها الشعوري وأحيانا اللاشعوري في استجابة الشخص وسلوكه . فكثير ممن يتذمرون من واقع عملهم هم في الحقيقة لا يتذمرون من العمل بحد ذاته بقدر ما يصدر تذمرهم عن عدم انسجام هذا العمل مع ما يميلون إليه أو يتمنون القيام به.

من هنا كان على القادة والمسؤولين التربويين الاهتمام بتنمية إحساس ومشاعر كل فرد يعمل معهم بأهمية عمله بالنسبة له وبمحاولة جعله محببا لهم حتى يشكل ذلك دافعا للعاملين للقيام بعملهم بكامل جهدهم وطاقاتهم وإمكاناتهم ولمتطلبات أدوارهم لتحقيق بعد الإبداع في أدائهم . فالحاجة إلى تحقيق الذات تشكل حافزا لأن يصبح الفرد ما يستطيع أن يكونه ، بما في ذلك النمو ، وإنجاز إمكانات الفرد وتحصيلها ، وتحقيق ذاته . وتعد هذه الحاجة أعلى مستوى في تنظيم ماسلو الهرمي للحاجات.

في هذا المستوى من الهرم يكون الفرد ذاتي الضبط والتوجيه . أي أن سلوكاته وتصرفاته تنطلق من داخل نفسه وتوجهها قناعاته ومعتقداته التي تشكل جزءا من تكوين بناء شخصيته . ولقد فصل ماسلو الحاجات إلى مستويين : علوي وسفلي ، واعتبر الحاجات الفسيولوجية ، والأمنية ، والحاجة إلى المحبة من حاجات المستوى السفلي، بينما اعتبر حاجات التقدير وتحقيق الذات من حاجات المستوى العلوي. وقد بنى ماسلو تمييزه هذا على افتراض أن حاجات المستوى العلوي يتم إشباعها داخليا أي في إطار ذاتية الفرد ، أما حاجات المستوى السفلي

فيغلب عليها الإشباع الخارجي كما في حالة الطعام ، والرواتب والأجور ، والتثبيت في الخدمة، وظروف عمل ملائمة وما إلى ذلك .

وقد حظيت حاجة تحقيق الذات بالدراسة والبحث من قبل العديد من علماء الإدارة . فمثلا آرجيرس Argyris الأستاذ في جامعة هارفارد قال أن كل الأفراد الأسوياء والأصحاء يتطلعون إلى مواقف يشعرون فيها بالاستقلالية، والمساواة في المعاملة والفرص لإظهار مقدرتهم في التعامل مع القضايا والأمور الصعبة والمعقدة . فالأفراد الأسوياء والأصحاء يبحثون عن مواقف استخدام تمنحهم فرصة تحقيق ذاتهم. ولكن المشكلة كما يراها آرجيرس تكمن في أن معظم المؤسسات تعامل مستخدميها معاملتها لأفراد غير ناضجين بحيث تجعلهم أكثر اعتمادية على رؤسائهم وأكثر تبعية لهم مع إحاطتهم بقيود كثيرة (Argyris,1964) .

غير أن وجهة نظر شتراوس Strauss تفيد بأنه ليس من الضروري أن يسعى كل فرد إلى تحقيق ذاته من خلال عمله أو وظيفته فقط . فالعمل لا يستغرق أكثر من ٣٥% من ساعات يقظتنا ، لذا فإن أمامنا وفرة من الفرص لأن نكون فيها مستقلين و محققين ذواتنا في نشاطات تقع خارج إطار العمل . ويضيف شتراوس بأنه لا يستطيع قبول المقولة بأن الأفراد جميعا يتطلعون بالدرجة نفسها إلى الاستقلالية وتحقيق الذات . فمع تفاوت درجات التأكيد فإنهم يتطلعون أيضا إلى الإحساس بالأمن ومعرفة ما هو متوقع منهم . فالسلوك الناجح لا يعني بالضرورة التحرر من جميع القيود ، بل يعني التكيف الناجح معها (Strauss , 1963 : 87-80) . وبالرغم مما حظيت به نظرية ماسلو في الحاجات من قبول كبير يعزى وبشكل أساسي إلى منطقية بنيتها وسهولة فهمها، إلا أنها لم تسلم من النقد وبخاصة أن ماسلو لم يقدم أي دعم عملي لنظريته، كما أن بحوثا ودراسات عديدة لاختبار هذه النظرية لم تتوصل إلى نتائج حاسمة تدعمها. .(Lawler & Suttle, 1972: 65-87)

نظرية بورتر في الحاجات:

طور بورتر نظريته في الستينات من القرن العشرين ، وقد عكست هذه النظرية تأثر بورتر بمجتمع الرخاء الأمريكي الذي كان سائدا في تلك الحقبة . إذ يرى أن قلة من الناس تحرك سلوكاتهم الحاجات الفسيولوجية كالجوع والعطش باعتبار أن مثل هذه الحاجات لا تشكل دافعا لأن إشباعها حاصل ومضمون ولذا أتى ترتيب بورتر مشابها لترتيب ماسلو مع فارق حذف الحاجات الفسيولوجية وإضافة " الحاجة إلى الاستقلالية " التي لم تكن مبرزة في تنظيم ماسلو للحاجات وبذلك أصبح تنظيم بورتر للحاجات على النحو الآتي:

١. الحاجة إلى الأمن :

وتشتمل أمورا مثل: الدخل المادي المناسب ، والتقاعد ، والتثبيت في الخدمة ، والعدالة والتقييم موضوعي ، والتأمين ، ووجود جمعيات أو نقابات مهنية .

٢. الحاجة إلى الانتساب :

وتشتمل أمورا مثل: الانتساب إلى جماعة عمل رسمية أو غير رسمية أو إلى جماعة مهنية ، وصداقة ، والقبول من قبل زملاء النظام .

٣. الحاجة إلى تقدير الذات:

وتشتمل أمورا مثل: المكانة ، والمركز ، واللقب ، والشعور باحترام الذات، والشعور باحترام الآخرين، والترقيات والمكافآت .

٤. الحاجة إلى الاستقلال :

وتشتمل أمورا مثل: ضبط الفرد لموقف عمله ، وتأثيره في النظام ومشاركته في القرارات المهمة التي تعنيه ، ومنحه صلاحية استخدام إمكانات النظام.

٥. الحاجة إلى تحقيق الذات:

وتشتمل أمورا مثل: عمل الفرد ضمن أقصى طاقته وإمكاناته والشعور بالنجاح في العمل ، وتحقيق أهداف يرى الفرد أنها مهمة .

فإضافة بورتر البارزة هي " الحاجة إلى الاستقلالية " التي تؤكد حاجة الفرد إلى الشعور بتوافر فرص المشاركة في صنع القرارات التي تعنيه وأن تكون لديه صلاحية السيطرة على موقف العمل الخاص به .

(Porter , 1961 :1-10) , (Lawler & Porter , 1967 : 20 – 28)

نظرية الدرفر " نظرية الكينونة والانتماء والنماء في الحاجات ":

إن تأكيد ماسلو أن تنشيط دوافع المستوى الأعلى في تنظيمه للحاجات لا يتم إلا بعد إشباع حاجات المستويات الأدنى . وفي ضوء عدم توافر الدعم الميداني الكافي لوجهة نظر ماسلو في تنظيم الحاجات ، قام الدرفر Aldefer بطرح تصور معدل للتنظيم الهرمي للحاجات يشتمل على حاجات محورية رئيسية ثلاث : (Aldefer , 1969 : 142 – 175)

١) حاجات كينونة Existence

٢) حاجات انتماء Relatedness

٣) حاجات نماء Growth

ولذلك تعرف هذه النظرية في الأدب التربوي الغربي باسم نظريـــة "ERG" فحاجات الكينونة تهتم بتوافر متطلبات وجود الحاجات الأساسية للكائن الحي، التـــي أطلق عليها ماسلو الحاجات البيولوجية، والحاجة إلى الأمن.

أما المجموعة الثانية من الحاجات فهي حاجات الانتماء التي تشتمل على رغبـــة الفرد في وجود اتصال وعلاقات وطيدة بينه وبين الآخرين ، على أن تتصف هـــذه العلاقات بالاستمرار والديمومة . وهذه العلاقات مرتبطة بالمكانة والبعد الاجتمـاعي وتتطلب اتصالا وتفاعلا مع الآخرين إذا ما أريد تحقيقها وهذه تتفق مع ما اعتـــبره ماسلو حاجات محبة وتقدير.

وأما مجموعة الحاجات الثالثة في تصنيف الدرفر فهي حاجـات النمـاء وهـي رغبة جوهرية بالتطور الذاتي وهي ما أسماها ماسلو بحاجة تحقيق الذات.

وقد تجنب الدرفر الافتراض القائل بضرورة إشباع حاجات الكينونـــة قبـل الانتقال إلى مرحلة إشباع حاجات الانتماء أو حاجات النماء . لأن هناك متغــيرات كالتربية ، والتنشئة الاجتماعية ، والبيئة الثقافية وما إلى ذلك من متغـيرات أخـرى يمكن أن تؤثر على الأهمية النسبية لأية مجموعة من هذه الحاجات وتؤثـــر علـــى قوتها كدافع للسلوك . فقد دلت بعض الشواهد على أن أفرادا من ثقافـــات مختلفـة صنفوا حاجاتهم بطريقة مختلفة . فمثلا في كل من أسبانيا واليابان صنفت متطلبـات إشباع مجمـــوعة الحاجات الاجتماعية قبل متطلبـات إشباع مجموعـــة الحاجـات الفسيولوجية (Ghiselli & Porter , 1963 :95-117).

يتضح مما سبق أنه حتى تتمتع أية نظرية حول تنظيم الحاجات بدرجة ملائمـــة من الصدق لدى مجموعات أفراد وبيئات مختلفة فإنه من الحكمة تجنـــب افـتراض مرور أفراد الجماعات والفئات كافة عبر ترتيب محدد لتنظيم الحاجات . فتصنيفـات

الحاجات موجودة وقائمة غير أن الحركة ضمن هذه التصنيفات لا يمكن تقنينها أو التنبؤ بها بدرجة لها دلالتها الإحصائية .

ومهما يكن الأمر فإنه من المهم إدراك أن ما يحرك الفرد ويدفعه ليس منطبقا بالضرورة مع ما يقوله ، إذ من الضروري تطوير درجة من الوعي في ملاحظة حاجات الآخرين وتعرفها من خلال ما يقولونه ، وما لا يقولونه . فمن الأهمية بذل الجهد لتعرف حاجات الأفراد ودوافعهم من خلال ملاحظة تحليلية متعمقة للكيفية التي يسلكون بها . فسلوكات الأفراد هي دليل أقوى من أي تعبير لفظي . وقد قيل " إن ما يقوله الفرد أحيانا لا يمكن سماعه لأن تصرفاته تتكلم بصوت أعلى ".

التناول النظمي للحاجات :

بعد هذه المحاولة التي قام بها المؤلف لعرض التناول الأكاديمي للحاجات كما ورد في الأدب التربوي من خلال وجهتي نظر ماسلو و بورتر و الدرفر مع ربط ذلك ببعد القيادة والإدارة التربوية ، يرى المؤلف أن هناك أمرا مهما لا بد من العناية به ودراسته في مجال التعامل مع بعد الحاجات لدى الإنسان وهو ضرورة إدراك القادة والمسؤولين التربويين أن التعامل مع بعد الحاجات لدى الإنسان لا يتم عبر هرمية أو تسلسلية معينة وثابتة لدى الجميع وفي المواقف كلها وأنها تكون ممكنة الضبط وكأنها مدخلات في آلة صماء تعمل ضمن برمجة تشغيل محددة، بل إن النظم الاجتماعية المتنوعة وعلى رأسها النظام التربوي نظما مؤنسنة يشكل العنصر البشري فيها متغيرا رئيسا. وبما أن لكل إنسان بعده البنائي الخاص به الذي طوره عبر الخبرات المختلفة التي عاشها ومر بها فإنه يترتب على ذلك أن

يكون لكل إنسان ترتيبه الخاص والدينامي لهرمية حاجاته ، لذا فإن أولويات ترتيب الحاجات لدى الأفراد تتأثر وتتغاير وتتبدل وتتفاوت بينهم وعند كل منهم بتغاير وتفاوت وتباين وتبدل معطيات ظروف ومتغيرات الزمان والمكان التي يعيشونها.

وعليه يجب أن تدرك المؤسسات والنظم الاجتماعية أنها لا تتقدم فقط عبر المحفزات المالية للعاملين فيها أو عبر توفير ظروف مادية مظهرية مناسبة لهم ، إذ لا بد من تغذية هؤلاء العاملين بالمشاعر الإيجابية وبالإحساس بكرامة وأهمية وقيمة كل منهم عملا وليس قولا ، وبسيادة روح الصداقة الحقة والمشاعر الأسرية الواحدة التي تضمهم في العمل حتى يتطور فيهم انتماء صادق وولاء عميق لمؤسستهم وعملهم ، مما يساعدهم على تطوير مشاعر الرضى واللا تذمر لديهم مهما تكالبت عليهم من ظروف صعبة. فأن يعيش الإنسان عمله ويستغرقه بحيث يعطيه ذاته راضيا مرضيا قانعا سعيدا هو ما يجب أن تصبو وتسعى إليه النظم الاجتماعية حتى يتحقق بعد الإبداع فيها.

إن التعامل مع بعد حاجات الإنسان يفترض أن لا يتم عبر تسلسلية التصور الهرمي كما طرحه ماسلو بمعنى أن إشباعها يجب أن يتم وفق تسلسلية معينة أو مراحل محددة يكون فيها تحقيق وإشباع الحاجة الأولى شرطا ضروريا للانتقال إلى إشباع الحاجة التالية حتى يصل الإنسان إلى مستوى حاجة تحقيق الذات.

إن الحاجات التي يعيشها الإنسان هي في جوهرها مكونات فرعية في تكوين البعد البنائي للنظام الخاص به كفرد . وهي ليست حاجات مستقلة أو مغلقة على ذاتها وإنما هناك علاقة دينامية بينها باعتبار أن كل حاجة منفتحة ومتفاعلة وتؤثر وتتأثر بما يزاملها من حاجات أخرى لدى الفرد نفسه بحيث تعيش كل منها حركة دؤوبة من التواصل مع بقية الأبعاد البنائية . وهي في حركتها هذه تعمل جاهدة على تحقيق درجة صحية من تناغمية التفاعل لكي تجعل من حياة الإنسان

حياة سعيدة معطاءة قادرة على التكيف مع متغيرات المواقف التي يعيشـها النظـام الإنساني العامل في المؤسسة.

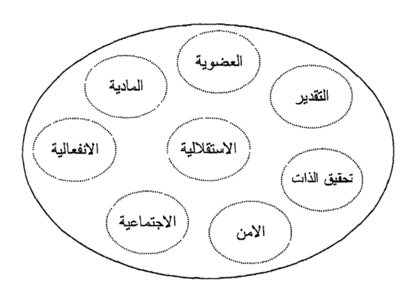
إن حاجة تحقيق الذات ، في بعض المواقف ، هي الحاجة السائدة في قيـادة ذلك الموقف بحيث يكون للحاجات الأخرى حضورها ولكن ضمن توجهات محـددة من قبل تلك الحاجة السائدة وهي حاجة تحقيق الذات لدى الفرد . أي أن الحاجـات الأخرى لا تكون مستكينة ولا خاملة لأن ذلك ضد طبيعة دينامية الإنسان ، ولكـن شدة نشاط ودينامية الحاجات الأخرى للإنسان توجهها الحاجة السائدة لديه في ذلـك الموقف المعين . بينما في موقف آخر قد تكون السيطرة والسيادة لحاجة أخرى مثـل الحاجة إلى الأمن ، وعندها تقوم هذه الحاجة وضمن السعي للمحافظة على التـوازن الدينامي لشخصية الإنسان بتوجيه شدة نشاط ودينامية وأثر الحاجات الأخرى التـي يعيشها الإنسان في الموقف المعني.

فالإنسان لا يعيش جمودا في شخصيته ، وإلا كان ذلـك مخالفـا لطبيعتـه الإنسانية ، كما لا يعيش تسيبا أو فوضى أو عشوائية ، وإلا كان ذلك متباينـا مـع تميزه بالمقدرة على تبصر المواقف واستبصارها ، ومع تكريم الله للإنسان بـالعقل . فالإنسان الواعي والمسؤول يعيش حالة من العقلانية والذكاء والحكمة والرشد تمكنـه من توظيف مكونات شخصيته كافة بشكل يحافظ على علاقة دينامية متوازنة للشـبكة التي تنتظم فيها مكونات الموقف المتنوعة.

إن الإنسان ليس عضوا فارغا يستجيب للمثير استجابة تلقائية دون أن تمـر هذه الاستجابة بتماس مع ما في هذا الإنسان من خلفيات ومفاهيم ، وكذلك الإنسـان ليس عضوا عارفا فقط يعتمد في استجابته فقط على ما يعرف بالرغم من أهمية هذه المعرفة . بمعنى أن الإنسان لا ينظم محيطه واستجاباته للمواقف المختلفة معتمـدا على الجانب المعرفي فقط ، بل بالإضافة إلى ذلك فإنه يقوم ببناء اختيارات واعيـة

أحيانا وغير شعورية أحيانا أخرى متأثرا في ذلك بدوافعه وحاجاته وقيمه واتجاهاته فهو يقبل ويرفض المثيرات وأحيانا يشكلها متأثرا بهذه العوامل .

فالإنسان خلق لكي يعيش دينامية يعبر من خلالها عن إنسانيته ويبتعد بها عن النمطية والجمود في التعامل مع مكوناته البنائية كافة ، والشكل رقم (٢) يقدم تصورا نظميا لتناول بعد حاجات الإنسان ضمن إطار المكونات الفرعية لأبعاده البنائية الأخرى . بمعنى أن ما أشارت إليه دراسات ماسلو و بورتر و الدرفر وغيرهم من أن هناك حاجات مختلفة يعيشها الإنسان هي في حقيقة أمرها مكونات فرعية يعيشها نظام كل إنسان تتفاعل مع بعضها بعضا بدرجة كبيرة من الانفتاحية والتكاملية بحيث تتفاوت درجة التفاعل بينها بتفاوت المواقف والأهداف التي يعيشها ذلك الإنسان وبالكيفية التي يستبصر بها المتغيرات كافة للموقف وللبيئة التي تحيط به .



الشكل رقم (٢)

حاجات الإنسان من منظور نظيمي

فجوهر كل نظرية في إدارة المصادر البشرية يستند إلـــى مجموعـــة مـــن المسلمات عن أبعاد دافعية الإنسان ومسببات ديناميته . فما أشـــار إليـــه ماســلو و بورتر وغيرهما من أن الإنسان مخلوق ذو حاجات محـــددة يعمل ويسعى لإشـباعها وكلما أشبع حاجة منها برزت له حاجة أخرى يعدّ وجهة نظر . إلاّ أن تأكيد العلمـاء هرمية هذه الحاجات الإنسانية بمعنى أن أثر دافعية الحاجات العليـــا فـــي السـلوك الإنساني مثل الحاجة لتحقيق الذات لا تصبح في بؤرة عوامل دافعية الإنسان إذا لـــم يتم إشباع حاجاته الأساسية التي تسبقها في سلم الحاجات الهرمي هو مـــا يجـــب أن يسترعي الاهتمام لأنه يثير كثيرا من التساؤلات حول إنســـانية الإنســـان ومقدرتـــه وتميزه على بقية المخلوقات الحية الأخرى من حيث مقدرته على الســـيطرة علـــى توجيه ترتيب أولويات حاجاته وديناميتها .

إن من أبرز الحاجات التي تستوقف وتهم العاملين والمسؤولين فـــي مجـــال الإدارة التعليمية تلك الحاجات المتعلقة ببعد الأنا بالإنسان وهذه يمكن تقسيمها إلـــى نوعين :

١) **حاجات ذات صلة بتقدير الذات :** مثل الحاجة إلى احترام الذات ، والثقـــة بالذات ، والاستقلالية ، والتحصيل ، والكفاية ، والمعرفة .

٢) **حاجات ذات صلة بسمعة الذات :** مثل الحاجة إلى المكانة ، والاعـــتراف ، والتقدير ، والاحترام من قبل الزملاء والآخرين .

وهذه الحاجات تختلف عن الحاجات الأساسية الأولى للإنسان مثل الحاجـات العضوية أو الأمنية أو الحاجة إلى المحبة في أن حاجات نوعـــي الأنـــا ســـواء أتعلق منها بتقدير الذات أم بسمعة الذات ليس من الميسور إشباعها أو نادرا مـــا تكون تامة الإشباع ، فالإنسان يسعى دوما ، وإلى مالا نهاية ، لإشباع أكثر لهذه

الحاجات عندما تصبح في بؤرة اهتمامه ، بمعنى أن سقف إشباع هذه الحاجات يعيش دينامية مستمرة تختلف باختلاف الأفراد .

إن الكثير من نظمنا الاجتماعية ومنها النظام التربوي لا تراعي في نظرياتها وأساليبها الإدارية أهمية التركيز على التعامل الفاعل مع هذه الحاجات وغالبا ما توفر هذه النظم فرصا محدودة لإشباع حاجات الأنا وبخاصة لمن يعملون في قاعدة الهرم التنظيمي أو لمن يمكن أن نسميهم العاملين في المستوى الإجرائي وهم في النظام التربوي من أكثر فئات النظام عددا وحساسية وأهمية لأنهم الفئة التي تتعامل يوميا مع الطلبة والمجتمع . ونظمنا الاجتماعية مطالبة بالاهتمام بقمّة الحاجات الإنسانية وبعد تحقيق الذات لدى الإنسان باعتبارها الحاجة التي تتعامل مع تحقيق أقصى إمكانات الفرد التي يجب أن تحرص هذه النظم على احترامها وعلى توفير فرص تحققها ، سواء أتعلق منها بتوفير فرص نمو ذاتية مستمرة للفرد أم توفير فرص تمكن الفرد من الإبداع والمبادرة في مناحي عمله كافة .

إن عدم توفير نظمنا الاجتماعية والنظام التربوي بشكل خاص تلك الفرص المناسبة لإشباع مختلف حاجات الإنسان في مستوياتها المتعددة تحد من عطاء إنساننا في هذه النظم وبخاصة إذا لم تتمكن هذه النظم من تحقيق درجة معقولة من إشباع حاجاته الأولية لأن ذلك سيؤثر وبالضرورة على عطائه وإبداعه وعلى سعيه للتحقيق الفاعل لحاجات الأنا فيه وقمتها حاجة تحقيق الذات . لكن ما يجب أن يلاحظ أن الاهتمام بإشباع الحاجات الإنسانية الأساسية مثل الفسيولوجية أو الأمنية أو المادية لا تؤدي بالضرورة إلى تقدم في عطاء العاملين في النظم الاجتماعية ، فانتماء الإنسان وعطاؤه وإبداعه لا يمكن تحقيقه من خلال إشباع حاجاته الأولية الأساسية فقط . فعلى المؤسسات والنظم الاجتماعية ضرورة التعامل الفاعل مع سبل إشباع حاجات الأنا والمتمثلة في تحقيق الذات والاستقلالية والاعتراف .

إن النظم الاجتماعية بعامة والمؤسسات التربوية بخاصة لا تزوّد الإنسان باحترام الذات أو تحقيق الذات ولكنها بكل تأكيد قادرة على أن توفر وتهيء له المناخات المناسبة والملائمة التي تيسر له تحقيق مثل هذه الحاجات وإشباعها وهذا من شأنه إذكاء بعد الأداء الفاعل لديه .

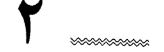
المراجع :

- AASA , (Professional Administrators For American School) , 38 Year Book the AASA, 1960
- Alderfer , C.P., "An Empirical Test of a New Theory of Human Needs " ,Organizational Behavior and Human Performance , May , 1969
- Argyris , Chris , " Integrating the Individual and the Organizational " , N. Y. : John Wiley and Sons , Inc. , 1964
- Bedwell ,Charles E. , " A New Dilema in Administration" , Harvard Educational Review 26 , Fall , 1956
- Bernard , Chester ,"The Function of the Executive", Cambridge , Mass : Harvard University,1938
- Campbell , Roald F. , John F. Corbally , and John A. Ramseyer , " Introduction to Educational Administration " , 2nd Ed. , Boston , Allyn & Bacon , 1962
- Fayol , Henri , " General and Industrial Management ", London : Sir Issac Pitman & Sons , 1949
- Gregg , Russell T. , " The Administration Process " , in Roald F. Campbell & Russel T. Gregg (eds :) Administration Behavior in Education , N. Y.: Harper & Row , 1957
- Griffiths , Daniel E. , " Administrative Theory " , N. Y. : Appleton Century Crofts , 1959
- Griffeths , Daniel E. , David L. Clark , D. Richard Wynn , and Laurence Iannaccon , "Organizing Schools for Effective Evaluation " , Danville , I11 : The Interstate Printers and Publishers , Inc. 1962 . Part 1
- Gulick , Luther and Urwick , L. , " Papers on the Science of Administration ", N.Y. : Institute of Public Administration , 1937
- Katz , Robert L., " Skills of an Effective Administration " , Harvard Business Review 33 , Jan. – Feb. , 1955

- Koontz , Harold , " A Model for Analyzing the Universality and Transferability of Management " , Academy of Management Journal , Dec. 1969
- Lawler , E. E. , and L. W. Porter , " The Effect of Job Performance on Job Satisfaction " , Industrial Relations , 1967
- Lawler , E. E. , and J. L. Suttle , " A Causal Correlational Test of the Need Hierarchy Concept " , Organizational Behavior and Human Performance , April , 1972
- Luthans, Fred,"Organizational Behavior",2nd ed.,N.Y.:McGraw-Hill,1977
- Maslow, Abraham, "Motivation and Personality", N.Y.: Harper and Row, 1954
- Ruthlisberger , Fritz J. and William J. Dickson ," Management and the Worker ", Cambridge, Mass : Harvard University Press , 1939
- Sears , Jesse B. , " The Nature of the Administrative Process " , N. Y. : McGraw – Hill , 1950
- Strauss , G. , and L. Sayles , " Individualism and Big Business " , N. Y. : McGraw – Hill , 1963



النظرية في الإدارة التعليمية



النظرية في الإدارة التعليمية

المقدمة

إن الهدف الأساس لإدارة أي نظام يكمن في توجيه و تنظيم العـــاملين فيـــه بهدف تحقيق تفعيل جيد لمدخلات النظام كافة ضمن مسعى لتحقيق أهداف النظـــام ومراميه . مع أن هناك درجة من التشابه بين إدارة النظام الـــتربوي وإدارة النظـــم الاجتماعية الأخرى ، إلا أن للنظام التربوي خصوصيته وجوانبه الفريدة، فمدخلاتـــه متنوعة وموزعة عبر مستويات المجتمع وفئاته كافة ، مقاصده ممــــيزة ، وأطـــره وبيئات عمله وعمق تواصله مع بيئته الاجتماعية تختلف كثيرا عما عليه الحال فـــي إدارة النظم الصناعية والتجارية مثلا مما يتطلب فهما مهنيا متخصصا للعاملين فـــي النظام التربوي .

إن تفهم الإداريين التربويين طبيعة نظمـــهم و أداءات مكوناتـــها الفرعيـــة المختلفة، وللاعتمادية المتبادلة بينها ، وضرورة تحقيق التناغميـــة فـــي أداء هـــذه المكونات يعد أمرا لازما للعاملين على إدارة النظام التربوي لتحقيق ذلك كله .

إن هناك تناميا متزايدا بضرورة توفر أطر مرجعية يعتمدها العاملون في النظام التربوي لمساعدتهم على مثل هذا التعامل مع نظمهم ومؤسساتهم . لذا فإن دراسة النظم التربوية والتعامل معها يفترض أن ينتقل من مستوى الاعتماد على الملاحظة والتجريب غير القائم على العلم والنظريات إلى مستوى الإستقصاء العلمي المستند إلى نظرية واضحة المعالم . هذا الاستقصاء الذي جمع بين بعدي العملي والنظري أدّى إلى تطوير ما يعرف اليوم بعلم الإدارة والاهتمام بدور النظرية في تحسين الممارسات والبحوث وبرامج التغيير والتطوير في النظام التربوي وهذا ما يؤكد أهمية النظرية في الإدارة التربوية وفي حياة العاملين في هذا النظام ؛ إذ أن النظرية هي حقيقة مضيئة في حياة المربي وأمر ضروري ومساعد له على تفهم مختلف المواقف التربوية وعلى التعامل الذكي معها .

إن التوصل إلى النظريات التربوية المناسبة وتوظيفها بالشكل المناسب تمكّن المسؤول والإداري التربوي من تطوير أطر ممارسة ذكية لعملية ضبط المواقف التي يعايشها . فحتى تحافظ النظم التربوية على موقعها القيادي المتقدم ضمن أطر منظورها الاجتماعي الذي تتعايش معه فإنها بحاجة إلى نوع جديد من الإداريين التربويين الذين يعملون ضمن مضامين جديدة في تفعيلهم مفاهيم المسؤولية والقوة والضبط والسلطة وغير ذلك من المفاهيم التربويّة الأخرى . فالإداري التربوي المتوقع منه التعامل الفاعل مع متطلبات القرن الحادي والعشرين هو ذلك الشخص القادر على الوصول إلى استراتيجيات عمل واضحة في مكوناتها ومضامينها وعميقة في مترتباتها مما يتطلب انطلاقه من تصّور وإدراك نظرية يعتمدها وينطلق على هديها في التعامل مع النظام الذي يتولى قيادته وإدارته . هذا النمط الجديد من القادة سيمّكن النظام التربوي من التحرك الواعي والمسؤول والمرن في الاتجاهات التي تدعم التحقيق المبدع للأهداف والمرامي المرسومة .

إن أي موقف إداري لا بدّ وأن يشتمل على مكونات ثلاثة رئيسة وهي: الوظيفة ، والإنسان الذي يشغلها ، والإطار الاجتماعي الذي تتم فيه .

فالوظيفة : وهي الخلية الأساسية في أي نظام اجتماعي لها بعدها العقلاني الذي يحدد دورها ومواصفات ومهام ومسؤوليات من يشغلها كما أن لها موقعها المحدد ضمن مجموعات الوظائف التي يشتملها العمل وكذلك لها ترتيبها النظمي ضمن تسلسلية مهنية ممنطقة من العلاقات بين مختلف الوظائف والمكوّنات الفرعيّة لنظام معيّن .

أمّا الإنسان : فهو شخص مؤهل تتوفر لديه المقدرة والمهارة للتعامل مع مختلف جوانب المهمة المعينة المحددة له في النظام ولديه رؤية معمقة وذكية لما يريد أن يحققه وينجزه وقادر على نقل رؤاه وطموحاته ومناقشتها عبر السبل الحواريّة والتشاركية إلى العاملين معه والمتأثرين بأدائه في النظام . وهو أيضا إنسان دينامي يتعايش مع ما لديه من مقدرات وإمكانات جسديّة وعقليّة وانفعالية ومهنيّة وروحيّة وغيرها باعتبار أنه إنسان له قيمه ومعتقداته وتوقعاته وطاقاته الكامنة ومهاراته التي تساعده في تفعيل متطلبات دوره . لذا فإن الإنسان الموّظف العامل في أي نظام اجتماعي هو في حقيقة الأمر شخص ينشط ضمن إطار تفاعل شخصيته مع دوره فهو وبقدر ما يتأثر بوظيفته إلا أنه من المفترض أن تكون له بصماته وآثاره في تفعيلها .

أما الإطار الاجتماعي : وهو الذي يشتمل المستوى الحضاري للمجتمع وما يضمّه من قيم وآمال وطموحات وعموميات وخصوصيات وبدائل ثقافيّة لا تسهم

بمجملها في تشكيل حدود الوظيفة وأطرها فقط بل وتؤثر أيضا في كيف تفكير المسؤول وفي المنظومة القيمية التي يكيّف أداءه وقراراته وفقها .

إن لكل من هذه المكونات الثلاثة: الوظيفة ، والإنسان ، والإطار الاجتماعي، أبعادا هي: المحتوى والعملية والتتابع وفيما يأتي ربط بين كل مكوّن من مكونات الإدارة المشار إليها بأعلاه مع الأبعاد الثلاثة :

١ - الوظيفة

فإذا ما تم النظر إلى محتويات وظيفة الإداري التربوي يلاحظ أنها تشتمل على مجالات أربعة وهي :

١ - توفير مدخلات بشريّة مطلوبة ومناسبة والعمل على تطويرها.

٢ - توفير مدخلات ماديّة وتسهيلات تربويّة مطلوبة والعمل على صيانتها وإثرائها .

٣ - تحسين الفرص التربويّة وإثرائها .

٤ - المحافظة على تواصل فعّال مع المجتمع .

غير أن لكل من هذه المجالات أهمية و من المفترض أن ينطلق تعامل الإداري التربوي معها عبر وضوح في المنطلقات التربوية وضمن إطار من شمولية النظرة لمختلف مكونات النظام التربوي الذي يعمل فيه .

إن تفعيل الإداري التربوي لمحتوى وظيفته ودوره ومضمون ذلك بكل ما يشتمل عليه من مسؤوليات تتطلب سيره عبر عملية وأسلوب حل المشكلة المشتمل:

١ - الإحساس بالمشكلة وتعرّف مظاهرها وتحديدها.

٢ - النظر للمشكلة عبر الأفراد المعنيين بها.

٣ - صياغة القرارات المناسبة ضمن مراعاة لأبعاد الهدف والموقف والاستبصار المعمق لذلك .

٤ - تطبيق القرارات وتفعيلها ومتابعة إجراء عملية التغذية الراجعة المتعلقة بها.

لكن يفترض أن تتم عملية حل المشكلة ضمن تسلسل زمني . فمع أن الإداري يعمل دائما ضمن معطيات الحاضر ، إلا أنه دائما يجب أن ينشط ويعمل ، آخذا الماضي بالاعتبار مدخلا لتحديد ظروف المشكلة وجذورها ، كما أنه ملزم بأن يأخذ المستقبل وتوقعاته في حسبانه ورؤاه حتى يتمكن من الوصول إلى بدائل حلول مقترحة وممكنة وكذلك تبصر مترتبات هذه البدائل ضمن تسلسلية الربط بين الماضي والحاضر والمستقبل .

٢ - الإنسان

يشكل العنصر البشري مكونا مهما في النظام التربوي ويمكن تناوله أيضا من خلال الأبعاد الثلاثة السابقة وهي المحتوى والعملية والتتابع . فطاقات الإنسان وإمكاناته وبعده البنائي تشكل مكونات محتواه ويمكن تحليلها إلى جوانب أربعة :

١ - جانب فيزيقي مادي .

٢ - جانب ذكائي .

٣ - جانب انفعالي .

٤ - جانب روحي .

ولهذه الجوانب كلها آثارها ومترتباتها في كيفية تفعيل الإنسان لمتطلبات دوره. أما بعد العملية بالنسبة للإنسان الذي يشغل وظيفة معينة فيتضمن ما اشتمله مكوّن الوظيفة من عمليات من حيث الانطلاق من خطوات التفكير العلمي وهي :

١ - الإحساس بالمشكلة وجمع البيانات عنها وتحديدها .

٢ – القيام بتطوير استدلالات واستنتاجات تتعلق بالمشكلة .

٣ – ربط هذه الاستنتاجات بجوهر المشكلة .

٤ – ممارسة عملية التوقع ومن ثم اتخاذ قرار .

٥ – تطبيق القرارات وتفعيلها ومتابعة إجراء عملية التغذيـــة الراجعــة المتعلقة بها .

أما بالنسبة لبعد التسلسل الزمني فشأنه بالنسبة للإنسان شأن التسلسل الزمني بالنسبة لمجال الوظيفة ، بمعنى أن الإنسان ملزم بمراعاة معطيات حاضره ضمـــن أطر من تفهمه وإدراكه لمعطيات الماضي والمستقبل . فكل إنسان يلتحق بأي نظـام اجتماعي يمتلك طاقات وإمكانات معينة يقوم بتفعيلها عبر مختلف أداءاته وإجراءاتـه وأنماطه السلوكية ضمن نظمية التفاعل التي تشكل محتوى الإنسان والمشتملة علـى الجوانب الفيزيقية والذكائية والإنفعالية والروحيّة التي مـن المفـترض أن توظـف ضمن أقصى حدودها الممكنة .

٣ – الإطار الاجتماعي

يشكل النظام التربوي مكونا مهما في النظام الاجتمـاعي فالمدرسـة مثـلا كمؤسسة اجتماعية يعدّها المجتمع مكونا حيويا من ثقافته سوءا أسهمت في التغييـر الاجتماعي أم حافظـت على الوضـع الراهـن، فـهي " المدرسـة " الوسـيلة أو الطريقة التي يبني المجتمع عبرها مواطنيه .

لذا فإنه من غير المنطقي أن يتم التعامل مع مجالات الوظيفة والموّظف فـي النظام التربوي بمعزل عن تأثرهما بالمتغيرات أو إن جاز التعبير بالمعدّلات التـي تشتمل عليها الأطر الاجتماعية التي يعمل ضمنها النظام وفي هذا المجال يفـترض أن يتم أيضا دراسة السبل التي يمكن أن يكون فيها لمجـال الوظيفـة والموّظـف أثر في تعديـل الإطـار الاجتماعي . لكن ما محتوى الإطار الاجتماعي ؟

يمكن تجزئة هذا المحتوى عبر تصنيفات أربعة مترابطة إلى حد كبير:

١ - المكونات الفيزيقية المادية ، والتقنية ، والمصادر البشرية في الإطار الاجتماعي .

٢ - نظام العلاقات التي يقوم عليها الإطار الاجتماعي .

٣ - شبكة النظم والمؤسسات التي تسود الإطار الاجتماعي .

٤ - أنماط التفكير والمعتقدات والقيم التي يعيشها الإطار الاجتماعي .

يتم دراسة هذا المحتوى في ضوء مرجعية العملية التي يعمل المجتمع ويتغير وفقها. وتشتمل هذه العملية ما يأتي :

١ - المحافظة على الاستقرار والثبات : وفي هذه المرحلة من العملية تسير الأمور بتفوق وانتظام .

٢ - طرح الجديد والمختلف: أي تقديم الجديد وطرقه عبر الموقف الثابت وعندها سيتكون ردود فعل متفاوتة ومختلطة نحو الجديد وبذلك يكون التغير الاجتماعي قد بدأ.

٣ - مرحلة الشد والمعاناة : أي أنه في حالة عدم التمكن من استيعاب الجديد وهضمه بسهولة في الموقف الثابت والمألوف فستنتج حالة من الشد والتوتر والمعاناة ، ومن الممكن أن تتحول إلى أزمة في حالة تجاوزها التوتر المقبول .

٤- مرحلة الحل والتكيف: إذ أن المجتمع سيحاول الخروج من معضلاته وسيسعى لتكييف ثقافته والتغلب على هذه المعضلات وهنا تظهر أهمية القيادة التربوية ودورها المهم .

وهذه التغيرات يتم التعامل معها على هدي تتابع زمني من أربع مراحل :

١ – مرحلة التعامل مع ما هو عميق ومتأصل في الذات .

٢ – مرحلة التعامل مع الماضي القريب .

٣ – مرحلة التعامل مع الحاضر والمستقبل القريب .

٤ – مرحلة التعامل مع المستقبل الممتد .

ففي أثناء عمل الإنسان في وظيفته ضمن إطارها الاجتماعي فإنه يلـــزم أن يكون وباستمرار على وعي بالمحتوى والعملية والتتابع الزمني للإطار الاجتمـــاعي الذي يتعايش معه. وفي هذا المجال فإن النظام التربوي ليـــس بالشـــيء البعيـــد أو المنفصل عن النظم الاجتماعية المختلفة بمعنى أن النظام التربوي فـــي أي مجتمـــع يتزامل مع أنظمة اجتماعية أخرى بتبادل التأثير والتأثر معها ولا بد من أن يســـود التناول النظمي بحيث يشكل إطارا مرجعيا لمثل هذا التفاعل .

إن هذا التناول الثلاثي الأبعاد يفترض أن يشكل الإطـــار المرجعـــي الـــذي يجب أن ينطلق منه تفكيرنا في كافة ممارسات قادة النظام التربوي وإدارتـــه. أي أن هذه الأبعاد الثلاثة تشكل المجال المغناطيســـي لعمـــل القـــائد والإداري الـــتربوي، فبالرغم من أنها قد لا تكون في جميع أبعادها محسوسة وملموسة إلا أنـــها تســـكن المجال المغناطيسي الفيزيائي وهي موجودة باستمرار وبالإمكان مشاهدة مترتباتـــها وآثارها في السلوك .

والجدول الآتي يوفر تلخيصا للمفهوم الثلاثي في القيادة التربوية وإدارتها :

الجدول رقم (١)

أبعاد مكونات الإدارة التعليمية*

مكونات الإدارة التربوية	المحتوى	العمليـــة	التتابـــع
الوظيفة	- المحافظة على تواصل فعال مع المجتمع - التحسين - توفير مدخلات بشرية وتنميتها - توفير مدخلات مادية وتسهيلات	- الاستشعار بالمشكلة - النظر إلى المشكلة عبر الأفراد المعنيين بها - صناعة قرارات - تطبيق القرارات ومراجعتها وتقييمها	- الماضي - الحاضر - المستقبل
الإنســـان	- جانب فيزيقي - جانب ذكائي (معرفي) - جانب انفعالي - جانب روحي	- استثارة المشكلة - تطوير استدلالات واستنتاجات - ربط الاستدلالات والاستنتاجات بالناس - تنبؤ وتوقع ثم اتخاذ قرار	- الماضي - الحاضر - المستقبل
الإطار الاجتماعي	- مكونات فيزيقية وتقنية ومصادر إضافية - نظم علاقات - شبكة النظم والمؤسسات - أنماط التفكير والمعتقدات والقيم	- بعد استمراره وثباته - بعد إدخال الجديد والمختلف - بعد الشد والمعاناة - بعد الحل والتكيف	- بعد التعامل مع الماضي العميق المتأصل - بعد التعامل مع الماضي القريب - بعد التعامل مع الماضي والحاضر القريب - بعد التعامل مع المستقبل الممتد

* (Griffiths , 1956 : 7)

الإدارة التعليمية والنظريات المتعلقة بالطبيعة الإنسانية

إن سلوكات القائد التربوي لا تنطلق من فراغ ؛ إذ إنها تتأثر بمجموعة من المسلمات المتعلقة بالطبيعة الإنسانية، ومن النظريات التي عالجت هذه المسلمات نظريتي (X) و (Y) لمكروجر (McGregor, 1960) .

مسلمات نظرية (X) :

تمثل نظرية (X) النظرية التقليدية لتوجيه الإنسان وضبط سلوكه، وتنطلق هذه النظرية من المسلمات الآتية :

١. أن الإنسان العادي لديه نفور ورفض ملازم ومتأصل للعمل ويميل إلى تجنبه كلما استطاع إلى ذلك سبيلا .

ويرى أصحاب هذه النظرية أن لهذه المسلمة جذورها في الطبيعة الإنسانية التي تسعى لتجنب بذل الجهد وتميل إلى التهرب من العمل . وما التأكيد الذي تمارسه الإدارة على بعد الإنتاجية واهتمامها بمكافأة الأداء المتميز والمناداة بضرورة قيام الإنسان بنصيب عادل لمتطلبات العمل اليومي إلاّ مؤشر على مسلمة تنادي بضرورة مقاومة الميل المتأصل في الإنسان لتجنب العمل .

٢. أن معظم الناس بحاجة إلى ضبط وتوجيه وقسر وإجبار وتهديد بالعقوبة لجعلهم يقومون بالجهد المناسب المتوقع والمطلوب وذلك بغية تحقيق أهداف المنظمة .

تنطلق هذه المسلمة من أن النفور من العمل المتأصل في الإنسان ربما يتطلب التعامل معه أكثر من التلويح بالمكافآت الموعودة . فالإنسان قد يقبل بالمكافأة و قد يعود إلى طلب مكافأة أخرى أفضل منها . ولكن ذلك قد لا يؤدّي بالضرورة إلى بذل الجهد المطلوب أو المبدع في الإدارة . لذا فقد لا يتحقق هذا الجهد إلا في حالة شعور المستخدم بالتهديد بالعقوبة وهيمنة شبحها عليه وتبصر مترتباتها .

٣. أن الإنسان العادي يفضل أن يوّجه ويرغب في تفادي المسؤولية ويعيش محدوديّة في طموحاته وتتمحور اهتماماته حول الحاجة بالشعور بالأمن .

إن الكثير من السلوكات الفعلية لإداريي النظم الاجتماعية تدعم مثل هذه المسلمة بالرغم من محاولة التغاضي عنها وبخاصة في عصر كثر فيه الحديث عن مفاهيم الشورى والديمقراطية ؛ إذ من السهل للملاحظ أن يرى انعكاساتها في سياساتهم وممارساتهم وفي أحاديثهم الخاصة .

لقد عارض كثيرون ممن كتبوا في مجال النظرية المنطلقات التي قامت عليها نظرية (X) فقد أكدت ماري فوليت Mary Follet في كتاباتها ضرورة بناء علاقات إنسانية دينامية متناغمة داخل المصانع والمؤسسات . كما أكدت فوليت مع مايو Mayo و برنارد Barnard أهمية أن يكون العامل أو الموظف في محور خطة الإداري وتفكيره . وبيّنت مايو أن زيادة الاهتمام بالعامل تؤدي إلى زيادة في إنتاجيته ، بحيث تتناسب إنتاجية العمال طرديا مع فرص مشاركتهم في عملية صناعة القرارات التي تؤثر عليهم . هذا بالإضافة إلى أن دراسات هوثورن

Howthorne أظهرت أن الرواتب وظروف العمل ليست من العوامل الحاسمة في دافعية العاملين . (Follet,1940) , (Mayo,1933) , (Barnard,1938) .

وبناء على ما تقدم ظهر مفهوم جديد حول دافعية العاملين وهو ما أسماه مكروجر نظرية (Y) . إذ لاحظ مكروجر أن مسلمات الإداريين الذين أظهروا تبنيا أكثر للقيم الإنسانية بشكل عام ، وبذلوا جهودا أكثر في إقبالهم على توفير أوضاع أكثر عدالة وأكرم تعاملا مع مستخدميهم ، وقللوا من الصعوبات الاقتصادية التي يتعرض لها المستخدم ووفروا له بيئة عمل مريحة ومسّرة كانوا أكثر نجاحا في إداراتهم لمؤسساتهم . ولكن قاموا بكل ذلك دون إحداث تغييرات جوهرية في أساسيات نظرية الإدارة والمسلمات التي ينطلقون منها حيث بقيت مسلمات نظريتهم أقرب إلى مسلمات نظرية (X) السائدة بمعنى أن ظاهر التعامل الإيجابي لإداريي النظم مع مستخدميهم لم يكن نابعا من استراتيجية تغيير مدروسة أو من استبصار لمسلمات معاشة بقدر ما كان نابعا من ردة فعل سطحيّة . لذا فإن أية تغييرات ذات شأن حتى تتجسد لا بدّ أن تستند إلى إحداث تغيير أو تعديل في مجال المسلمات والافتراضات والنظريات الإدارية التي تقوم عليها .

إن التقدم الذي حصل في مجال العلوم الاجتماعية وما تجمع من حقائق ومعارف ومفاهيم عن السلوك الإنساني شكل أساسا لعدد من التعميمات يسّرت تبصر الأسس الكيفية المفيدة في مجال التعامل مع إدارة المصادر البشرية في نظمنا الاجتماعية المختلفة وقد تمت بلورة بعض هذه التعميمات لتشكل مسلمات أساسية لما عرف بعد ذلك بنظرية (Y) في إدارة المصادر البشرية .

مسلمات نظرية (Y) :

تمثل نظرية (Y) النظرة الإيجابية في التعامل الإنساني وفي كيف توجيه هذا الإنسان وتبصر منطلقات ضبطه وبناء علاقات فاعلة معه ، وتنطلق هذه النظرية من المسلمات الآتية :

١. أن الإنسان العادي يعدّ أن بذل الجهد العضلي والعقلي في أداء المهمة أمرا طبيعياً وشأنا مفروغا منه . بمعنى أن الإنسان العادي لا ينفر من العمل وإن حدث نفور فلا شأن لذلك ببعد الفطرة أو ما جبل عليه الإنسان إذ إن ذلك يتعلق بظروف قابلة للسيطرة عليها ومن الممكن التحكم بها . فقد يكون العمل مصدر سعادة ورضى وسرور وعندها تتم تأديته بإقبال وطوعية ، كما قد يكون مصدر عقاب وملل وألم وضجر وعندئذ يبذل جهودا لتجنبه وتفاديه أو العمل على تغييره .

٢. أن ممارسة أساليب الضبط الخارجية للإنسان أو تهديده بعقاب معين ليست هي الوسيلة الفضلى التي تجعله يهتم ببذل أقصى استطاعته لتحقيق فاعل لأهداف النظام . والإنسان السويّ يعيش دافعية ذاتية وتوجها نحو ضبط ذاتي كي ينسجم مع خدمة الأهداف التي يلتزم بها ، وبخاصة إذا ما شعر بأنه موضع ثقة وتقدير واحترام .

٣. أن الإنسان معني بإشباع بعدي حاجات الأنا وتحقيق الذات لديه ، وهذا ما يدفعه للالتزام بتحقيق أهداف ومرامي النظام . فإحساس الإنسان بإشباع هذه الحاجات يعدّ مكافأة ذاتية بارزة وحافزا له على الأداء والعمل ، وموجها لقوى الضبط الذاتي لديه . ويشكل ذلك خصلة موجودة لدى كل إنسان سويّ . فالإنسان السوي معني بممارسة متقدمة لأبعاد حاجاته وإشباعها .

٤. أن الإنسان العادي يتعلم ، وضمن ظروف وشروط مناسبة ، ليس كيفية تقبّل المسؤولية فقط بل حتى السعي والترحيب بها أيضا . إن تجنب الإنسان للمسؤولية وتهربه منها وتدني مستوى الطموح لديه واكتفاءه بتركيزه على بعد الأمن والأمان الوظيفي هي بشكل عام مترتبات خبرات عاشها وهي ناجمة عن ظروف تتعلق بعمله وهي لذلك ليست من الخصال المتأصلة فيه بالفطرة .

٥. أن مقدرة الإنسان على ممارسة درجة عالية نسبيا من التخيل والأصالة والإبداع في التعامل مع القضايا المنظمية لا يعدّ أمرا مقتصرا على فئة محدودة من الناس ، بل هو أمر بدرجة من الشمولية في توزعه بينهم . وأن هذه المقدرة تتناسب طرديا مع تطبيق ممارسات التشاركية وتوفير أجواء الثقة التي تسود العمل .

٦. أن توظيف الإمكانات الذكائية للإنسان العادي في حياتنا الحاضرة مفعلة بشكل جزئي وهناك درجة عالية من كمونية الطاقات والإمكانات الممكنة التفعيل لدى الإنسان وكل ما تحتاجه هو توفير مناخات عمل إيجابية تكون أميل إلى الإنفتاح منها إلى الانغلاق .

إن لهذه المسلمات مترتبات استراتيجية إدارية تختلف عن تلك التي تتبناها نظرية (X) فمسلمات نظرية (Y) دينامية وليست استاتيكية جامدة إنها تشير إلى إمكانية نمو الإنسان وتطوره وممارسته لعمليات تكيف متعددة البدائل بدلا من تقيده بنمط محدد واحد . إن مسلمات نظرية (Y) تحترم إنسانية الإنسان وتتفق مع أن الإنسان يولد على الفطرة ، والفطرة بطبيعتها خيّرة وإيجابية .

هذا بالإضافة إلى أن مسلمات نظرية (Y) تنطلق من حقيقة أن حدود التشاركية بين الأفراد العاملين في الإطار النظمي لا تقيدها فطرة الإنسان وطبيعته لأنها في جوهرها فطرة وطبيعة بناءة مقبلة لا محجمة ، معطاءة منفتحة لا منكمشة

منكفئة ، لذا فإن أداء الإنسان يتأثر بكيف البيئة والمناخ العام الذي ينشط فيه وبأصالة وديناميكية الإدارة التي يتعرض لها وفي مدى الجهود التي تبذلها لاكتشاف سبل وكيفية تحقق وتجسيد الطاقات الإنسانية الكامنة التي يشتملها ويضمها النظام .

إن مسلمات نظرية (X) تعتبر أن محددات الأداء والعطاء والإبداع هي محددات ذات طبيعة إنسانية في جوهرها بينما مسلمات نظرية (Y) تضع الكرة في مرمى الإدارة وبيئة العمل ومناخه العام بالنسبة لهذا الأمر . فإذا ما اتسم سلوك المستخدمين بالكسل والتردد وعدم الانسجام والتهرب من المسؤولية ، أو كان سلوكا فيه عدوانية وعدم تكيف مع النظام ، أو اتسم بضعف الإبداع واللاتشاركية فإن نظرية (Y) تعزو أسباب ذلك كله إلى الأساليب المعتمدة في إدارة النظام وضبطه وإلى مناخه العام وليس بالضرورة إلى العاملين فيه ، باعتبار أن هذه السلوكات ليست من ضمن الطبيعة الخيرة للإنسان وإنما هي نتيجة للكيفية التي نشأ عليها عبر عملية تنشئته الاجتماعية أو إلى سبل إدارته والتعامل معه ضمن إطار النظام .

إن مسلمات نظرية (Y) قد لا تبدو ظاهريا صعبة التبني أو القبول . ولكن الانتقال بها إلى واقع التطبيق والممارسة ليس بالأمر السهل كما قد يتصوره البعض، لأن مسلمات نظرية (Y) تشكل تحديا لكثير من المضامين المتأصلة في أعماق قناعاتنا الإدارية وأفكارنا وممارساتنا مما يستدعي أخذ هذا الأمر بعين الاعتبار والتبصر في حالة المبادرة والتوجه نحو تبني مسلمات نظرية (Y) في الموقف الإداري .

إن مراقبة أي موقف إداري يوحي بأن هناك شواهد كثيرة تؤكد أن تفاوتا في درجة استغراق العاملين في ممارسة أدوارهم وأن إمكانات الناس الكامنة هي أكثر بكثير من تلك التي يعيشونها عبر ممارساتهم النظمية الملاحظة ، فلو تم الإنطلاق في التعامل مع الأفراد من مسلمات نظرية (Y) عندها تصبح فرص

استغراق العاملين في تفعيل متطلبات أدوارهم أكبر إذ لا تكون هناك حاجة أو داع لأن تخصص إدارة النظم الوقت والجهد والمال كي تحفز الأفراد على تحقيق طاقاتهم الكامنة . إن تبني القادة والإداريين لمسلمات نظرية (Y) يجعل من العاملين أناسا يعيشون تحدي الإبداع ، واكتشاف سبل جديدة لتنظيم وتوجيه الجهود الإنسانية بكل ما يكمن فيها من طاقات وإمكانات . ولكن ومع إدراك أنه لا يوجد هناك ما يعرف بالتنظيم المثالي أو التام ، إلا أن التوجه نحو ذلك يشكل تحديا مستمرا تواجهه إدارة النظم المستندة إلى مسلمات نظرية (Y) في مسعاها الدائم وتحركها الدؤوب نحو الوصول إلى الأنسب والأفضل .

إن الإنطلاق من مسلمات نظرية (Y) لا يعني بالضرورة الانجراف في تسامح الإدارة أو تهاونها أو لين جانبها ولكنه يعني أن الأفراد سيمارسون ويعيشون عمليات ضبط وتوجيها ذاتيا في مسعاهم لتحقيق أهداف النظام الذي يعملون فيه علما بأن هذا الضبط يتناسب طرديا مع مدى وعمق التزامهم بالأهداف والمرامي المطلوب تحقيقها وإنجازها . فالانطلاق من مسلمات نظرية (Y) في إدارة النظام التربوي تعني بالضرورة أن هذا النظام يتجه نحو ضبط أفعل وأداء أدق وأشمل وأن ذلك كله ينطلق من التزام أفراد هذا النظام النابع من ذواتهم لا المفروض عليهم.

النظرية والنمذجة في إدارة النظام التربوي

ﻬﻬﻬﻬ

إن هدف عملية التنظير في الإدارة التربوية مساعدة الإداريين والقادة التربويين على تبصر مختلف مجالات عملهم اليومية بطريقة معمقة ومتجددة وضمن أبعاد ورؤى تتجاوز حدود ما ألفوه .

وتتمايز النظم الاجتماعية بتمايز الأدوار فيها، وتفحص هذه الأدوار واستبصار أبعادها، يشكل إطارا لفهم هذه النظم . فبالنسبة للنظام التربوي ، يشكل تحليل واستبصار ما تشتمل عليه وحدة الدور / الأدوار المعينة أو ما يسمى بمجموعة المهام المترابطة سبيلا ومدخلا لفهم هذا النظام وما هو متوقع منه وما يفترض أن يحقق من مهام وغايات وأهداف ، باعتبار أن لكل دور توقعاته المعيارية المتفق عليها تتحدد على هدي منها أداءات من يشغلونه وسلوكاتهم. فالمعلم مثلا يتوقع منه القيام بمجموعة من الأداءات المعينة كما يتوقع منه أن يسلك بطريقة متفق على ملامحها التربوية ولها ما يميزها بالنسبة للعلاقة مع الزملاء والرؤساء والتلاميذ . ويمكن التعبير عن ذلك عبر الشكل الآتي :

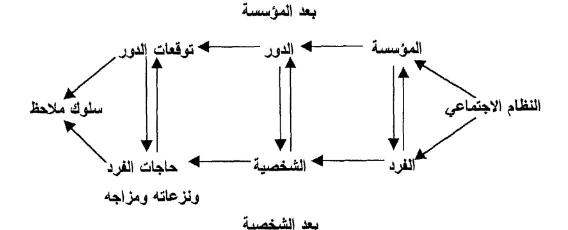
مؤسسة (تربوية) ←——— دور / أدوار ←——— أداءات وسلوكات متوقعة

الشكل رقم (٣)

العلاقة الخطية بين الدور والأداء في البعد المؤسسي

إن الشكل السابق قد يوحي بمسرب واحد في التفكير والإدارة ، بحيث تصبح الإدارة وكأنها العملية التي تتولّى تحديد الأدوار وتكاملها وتوفير المستخدمين والقوى البشرية اللازمة ، ومن ثم ضمان التسهيلات التي تيسّر تحقيق الأهداف التربوية .

تشكّل هذه العلاقة الخطية بين الدور والأداء في البعد المؤسسي أحد الأبعاد التي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار في أي نظام اجتماعي ، وبخاصة إذا تم الأخذ في الحسبان متغيرات كالفاعلية والكفاية والرضا المؤثرة في أداء هذه النظم . فكما أن هناك بعدا مؤسسيا لكل نظام يشمل وظائف وأدوارا وتوقعات فإن هناك أيضا بعدا إنسانيا أو شخصيا له علاقة بشخصيات الأفراد العاملين في النظام وبحاجاتهم وبطرق تمايز أداءاتهم . بمعنى هل هم متساهلون ، أم متسامحون ، أم يتسمون بالجلافة أم بالتعاون ، أم هم معنيون بالإنجاز وما إلى ذلك من أمور يتمايزون عبرها . وهذه في مجملها يمكن تسميتها بالبعد الشخصي للسلوك . ويمكن وضع هذا البعد على موقع ومحور مواز لموقع المحور المؤسسي المشار إليه بأعلاه بهدف تشكيل نموذج للعلاقة بين بعدي المؤسسة والشخصية " الإنسان " في النظام التربوي كنظام اجتماعي ، والشكل الآتي رقم (٤) يوضح ذلك .

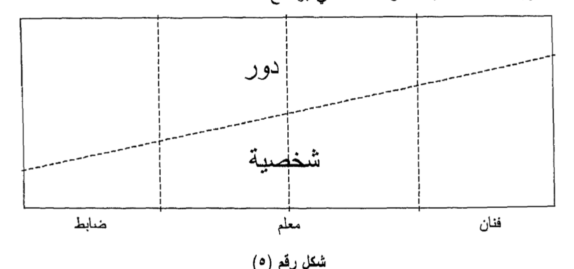


الشكل رقم (٤)
العلاقة بين بعدي المؤسسة والشخصية

والفكرة الأساسية في هذا النموذج تقوم على أساس أن سلوك الفرد ضمن النظام الاجتماعي وفي إطاره كالمدرسة مثلا هو محصلة ونتيجة لكل من التوقعات المطلوبة منه من قبل الآخرين وحاجاته الشخصية وما تشتمله من نزعات وأمزجة.

وهذا يعني أن أي سلوك اجتماعي يتحقق ويتجسد عبر مسيرة شخص ما ومحاولته الفريدة للتعامل مع متغيرات البيئة التي ينشط فيها بكل ما تشتمله هذه البيئة من توقعات. أي أن السلوك الاجتماعي هو الجهد المقصود الذي يبذله شخص ما لتحقيق أقصى درجة ممكنة من التناغمية بين نمط حاجاته وتوقعاته الشخصية ونمط توقعات ومتطلبات الدور الذي يشغله (Getzels & Guba,1957: 423 – 441).

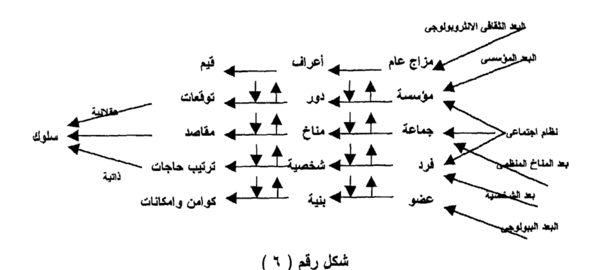
فالأدوار تختلف وتتمايز متأثرة بكيف تفاعلها مع حاجات شاغليها وشخصياتهم . فمثلا إدراك توقعات دور الفنان أقل تحديدا وبروزا ووضوحا من إدراك توقعات دور ضابط في الأمن العام مثلا . فالكثيرون يعطون الفنان أو الرسام فسحة ودرجة أكبر من الحرية في الأداء من تلك التي يعطونها لرجل الأمن. فلكل منهما توقعات وأدوار وحاجات وشخصية ، ولكن تتفاوت مساحات حرية عمل كل منهما . والشكل الآتي يوضح ذلك :



شكل رقم (٥)

العلاقة بين الدور والشخصية

يتضح من الشكل السابق أن لشخصية رجل الأمن حيزا ولكنه محدد ومؤطر ومقيد بمساحة حيز الدور وتوقعاته وعلى عكس ذلك الفنان ، أما المعلم فربما يكون موقعه أقرب إلى الوسط بمعنى أن هناك تقاربا في مساحة الحيز المعطى لبعد شخصيته وحاجاتها وبعد دوره ومتطلبات وتوقعات هذا الدور مما يجعل المعلم متغيرا مهما في نجاح العملية التعليمية التعلمية أو فشلها . وقد وسع جتزلز وزملاؤه النموذج الأساسي السابق بأن أضافوا إليه البعد البيولوجي والبعد الثقافي، كما يوضح ذلك الشكل رقم (٦) (Getzels & Thelen,1960 : 80) .



شكل رقم (٦)

نموذج موسع لأبعاد النظام الاجتماعي

أما البعد البيولوجي فيعني أن هناك إمكانات بنيوية ومقدرات يمكن أن تتطور من خلالها الشخصية . وأما البعد الثقافي الأنثروبولوجي فيمثل الإطار الذي ينشط فيه النظام الاجتماعي المعين . بمعنى أن توقعات دور ما في نظام اجتماعي معين تتأثر بالمحتوى الثقافي الذي يعمل فيه النظام الاجتماعي .

فبالإضافة إلى الاهتمام ببواعث الانسجام بين الفرد والنظام الذي يعمل فيه كما يوضح الشكل رقم (٦) هناك نوع آخر من الانسجام الضروري الذي يجب أن

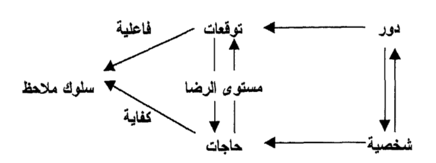
يتم بين النظام نفسه وبين بيئته الاجتماعية الأكبر Supersystem التي يعمل فيـــها. وأن أية تغييرات في البيئة الاجتماعية الأكبر ستثير نوعا من التجـــاوب مـــن قبــل النظام المعني سواء أكان تجاوبه استاتيكيا أم ديناميا . فإذا كانت استجابة النظام مـــن النوع الأول فإنه سيحافظ على وضعه الراهن مع ما يترتب على ذلك مـــــن نتـــائج تتفاوت من نظام لآخر ومن مجتمع لآخر . أما إذا كان تجـــاوب النظـــام متصفـــا بالدينامية فإنه عندئذ سيعيد تنظيم مكوناته الفرعية بهدف التكيف مع معطيات التغـــير في البيئة الخارجية . وإن مثل هذا التوازن الدينامي يساعد على نمو النظام وتطـوره ويبقي على استقراره واستمراريته نظرا لقابليته للتكيف .

يلاحظ من خلال استعراض نموذج "جتزلز وجوبا" وما طرأ عليه من إثــواء وإضافات أن من بين مهام القائد والمسؤول التربوي السعي لإيجاد نوع من التســوية والانسجام الممكن بين توقعات المؤسسة وحاجات الفرد وأبعاده الشخصية فيها ، مـــع مراعاة الأبعاد الثقافية والبيـــولوجية والمناخ الاجتماعي العام الذي يعمـــــل ضمـــن إطاره النظام الاجتماعي ويتعايش معه ، كل ذلك بهدف تيسير سبل تحقيق فـــاعل للأهداف والمرامي والغايات المتفق عليها في النظام . أي أن من المــــهام الفريـــدة للقائد والإداري التربوي وبخاصة في علاقاته مع العاملين معه هو الســـعي الجـــاد لإحداث نوع من التكامل والتناغم بين التوقعات التي تعيشها المؤسسة وتتطلع إلــــى تحقيقها عبر أدوارها المرسومة وبين حاجات وشخصيات شاغلي هذه الأدوار ضمن إطار من مراعاة لمتغيرات وسيطة أخرى تؤثر بالنظام ويتأثر بها كي يتم الوصـــول في النهاية إلى أداءات فاعلة ترافقها مشاعر من الرضى والقبول للأفراد المعنيين.

غير أن تحقيق مثل هذا التناغم النموذجي لا يتم دائما بالسلاسة التي قد تبدو عبر الحديث الأكاديمي عنه . ففي الواقع الميداني يفـــترض أن يتوقـــع المســـؤول التربوي مجابهة درجات متفاوتة من الصراع بين بعدي توقعات الـــدور وحاجـــات الشخصية ، كما ويتضح من النموذج أنه يمكن أن يقع صراع ضمن محاور ثلاثة:

- بين المؤسسة والفرد بمعنى أن لا يكون الفرد أصلا مناسبا للعمل في المؤسسة وأن دخوله إليها قد تم بسبب ضغوطات من نوع أو آخر مما يعيق عملية تكيفه داخل المؤسسة ويجعله يعيش حالة صراع مستمرة .
- كما قد ينجم الصراع عن عدم التناغم بين طبيعة الدور وشخصية الفرد كأن تكون فسحة الحرية التي يسمح بها الدور غير متناغمة مع متطلبات فسحة شخصية شاغليها ، وهذا يشكل مصدرا آخر من مصادر الصراع الكامنة عبر مسيرة عمل الفرد في المؤسسة .
- أما المصدر الثالث من مصادر الصراع الكامن فقد يكون ناجما عن عدم توافق توقعات الدور مع حاجات شاغله مما يؤثر في نوع وكيف الأداء وفاعليته.

وفي حقيقة الأمر فإن الحديث عن أبعاد فاعلية وكفاية ورضا العاملين في النظم الاجتماعية المتنوعة تعد مشكلة إدارية أزلية تستدعي الاهتمام والدراسة بهدف الحرص على صون مؤسساتنا والحفاظ على دينامية التوازن فيها . ويمكن الإفادة مما طرحه نموذج "جتزلز وجوبا " في تطوير تصور يخدم تحقق الكفاية والفاعلية والرضا في المؤسسات إذ تمت الإشارة في النموذج إلى أن السلوك الملاحظ هو حصيلة التفاعل الآني والمباشر بين المؤسسة وأدوارها وتوقعاتها وبين الأفراد وشخصياتهم وحاجاتهم ويترتب على هذا التفاعل تحقق مستويات معينة من الكفاية والفاعلية والرضا والشكل الآتي رقم (٧) يوضح ذلك :



الشكل رقم (٧)

الفاعلية والكفاية والرضا حسب نموذج جتزلز وجوبا

يلاحظ من الشكل السابق تأثر فاعلية الأداء في النظم بنوع وكيف وسلوك شاغلي أدوارها ، بمعنى أن مجرد السلوك بحد ذاته لا يشكل متغيرا وحيدا للحكم على فاعليته إذ يجب أن يكون هذا السلوك منسجما مع التوقعات المرصودة للدور ، وأن يكون إدراك الشخص المعني بالحكم على هذا السلوك وتقييمه وتقديره إدراكا شاملا وسليما . فإن السلوك نفسه قد يحكم عليه بأنه فاعل أو أنه غير فاعل وذلك بناء على متغير كيف إدراك توقعات هذا السلوك من قبل أفراد مختلفين معنيين بعملية تقييم هذا السلوك وتقديره . فمثلا قد يعد مدير التربية والتعليم أن سلوك أحد مديريه ذو نوعية متميزة بينما يعد العاملون مع هذا المدير أن سلوكه غير فعال وذلك في ضوء اختلاف وتمايز متغير توقعات الدور التي يحملها مدير التربية عن تلك التي يحملها المعلمون.

أما الكفاية فتنتجم عن علاقة بين الحاجات والسلوك ، بمعنى أن هناك علاقة طردية بين كفاية السلوك وبين درجة انسجامه مع بعد حاجات الإنسان . وإن تمتع السلوك بالكفاية تعني أنه بعيد عن التوتر الناجم عن إحساس الفرد بأنه مجبر عليه أو أنه ملزم به عبر توقعات متطلبات دوره مما يجعله يسلك بطريقة قد لا تتناغم

بالضرورة مع بعد حاجات شخصيته . وهذا ما يعني من الناحية الإدارية أن السلوك قد يكون أحيانا ذا كفاية متدنية ولكن فاعليته مرتفعة. والعكس صحيح، شأن ذلك شأن المعلم الذي يسلك وفق توقعات مديره ولكنه يقوم بذلك من باب إلزام نفسه وقسرها ، ولكن دون رغبة أو ميل نابع من ذاته.

أما الرضا فيمكن تعريفه بأنه علاقة بين التوقعات والحاجات فإذا لم يكن هناك تناغم بين توقعات النظام وحاجات العاملين فيه فإنه يصبح من الصعب تنظيم بعد رضا العاملين . فمثلا المعلم الذي يعيش طموحا وحاجة إلى الاستقلالية في ممارسته لتوقعات دوره سيغلب عليه الشعور باللارضا في جو يسوده إشراف مقيد ومباشر .

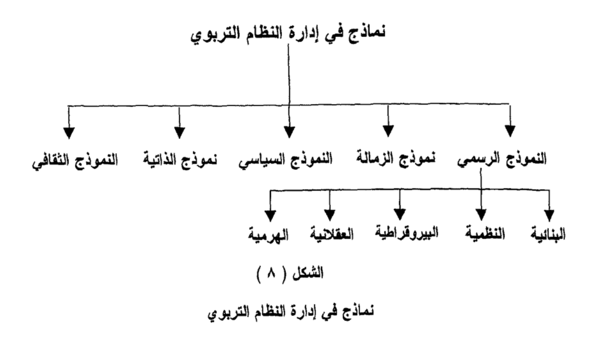
نماذج في إدارة النظام التربوي:

قام العديد من الباحثين في مجال الإدارة التعليمية بتطوير عدد من النظريات والنماذج للتعامل مع مختلف أبعاد النظم التربوية. , (Bush,1995) (Hoyle & Miskle, 1987) , (Hughes, 1978)

وقد تداخلت هذه النظريات والنماذج في العديد من جوانبها مما أثار توجها بضرورة البحث عن طريقة لإحداث نوع من التكامل والتناغم بينها بهدف تمكين القادة والمسؤولين التربويين من التعامل المناسب والفاعل مع المواقف والقضايا في إدارة نظمهم التربوية من خلال تطوير العديد من النماذج وفي هذا الكتاب سيتم تناول خمسة نماذج منها :

١. النماذج الرسمية
٢. نموذج الزمالة
٣. النموذج السياسي
٤. نموذج الذاتية
٥. النموذج الثقافي

والشكل الآتي رقم (٨) يوضح هذه النماذج :



الشكل (٨)

نماذج في إدارة النظام التربوي

أولا : النماذج الرسمية

تشمل النماذج الرسمية عددا من التصورات والسبل المتشابهة وغير المتطابقة، فهي تفترض أن النظم الاجتماعية منظومات هرمية يحقق إداريوها أهدافا متفقا عليها من خلال وسائل وأساليب منطقية . فإداريوا النظم يمتلكون السلطة والصلاحيات المخولة إليهم عبر مراكزهم في المنظمة وهم مساءلون عن نشاطات منظماتهم تجاه الجهات الموجدة لها. وتعدد النماذج الرسمية لا ينفي وجود بعض من الملامح العامة التي تحكمها جميعا. فالنماذج الرسمية تعد المؤسسات نظما تتألف من مجموعة من الأجزاء المتفاعلة ضمن إطار من التكامل والتناغم

(Moran ,1972:3). تؤكد النماذج الرسمية أهمية الخرائط التنظيمية التي توضح نمط شبكة العلاقات الرسمية بين المدخلات البشرية للنظام وسبل الاتصال والتواصل فيه ولكنها لا تُظهر العلاقات غير الرسمية التي يمكن وجودها في النظام. والنماذج الرسمية تتجه نحو التسلسلية الهرمية في مسعاها لإنجاز الأهداف والمرامي المرسومة. كما وتؤكد وجود غايات وأهداف رسمية مقبولة يسعى إليها العاملون في النظام ويتم تحقيقها من خلال عمليات منطقية عقلانية يتم عبرها اختيار البديل الأنسب في اتجاه تحقيق الغايات الرسمية للنظام(Bush, 1995:29-30)

وهناك نماذج خمسة يمكن أن تنشأ من النموذج الرسمي وهي: النماذج البنائية ، ونماذج النظم، والنماذج البيروقراطية ، والنماذج الهرمية. وهذه النماذج تتداخل بالرغم من الاختلافات في تسمياتها والمحاور التي تؤكد عليها .

❖ **النماذج البنائية :**

تؤكد النماذج البنائية أهمية البنية المنظمية المستندة إلى مجموعة من المسلمات وهي :

١- أن المنظمات في الأصل توجد لإنجاز أهداف وغايات رسمية .

٢- أن لكل منظمة بنية تتناسب مع غاياتها والبيئة التي تعيشها ومستوى التقنية وطبيعة المشاركين والعاملين فيها.

٣- أن أقصى درجات فاعلية النظم تتحقق عندما يتم ضبط بيئات العمل وتوجهات العاملين فيها ضمن أطر من المعايير والمحددات العقلانية.

٤- أن التخصص يوفر فرص ومستويات أفضل لتفعيل خبرة العاملين في النظام ومستوى أدائهم.

٥- أن التنسيق والضبط يتم تحقيقهما بشكل أفضل من خلال ممارسة فاعلة للسلطة والأنظمة والتعليمات الموضوعية.

٦- أن تصميم البنى وتفعيلها يتم بطريقة نظامية.

٧- أن مشاكل المنظمة غالبا ما تعكس بنى غير ملائمة ويمكن معالجتها عبر إعادة تصميم وتنظيم هذه البنى ., Bolman & Deal) 1984:31-32)

❖ نماذج النظم :

تؤكد هذه النماذج وحدة وتكامل النظام وتناغمية التفاعل بين مكوناته ، وبينها وبين بيئتها الخارجية . كما وتتفق نماذج النظم مع النماذج الرسمية في تأكيدها أهمية وجود غايات منظمية متفق عليها . فالنظام عادة له أهداف خاصة به لا بد أن تكون مدعومة من العاملين فيه بإنجاز وتحقيق الأهداف . بالإضافة إلى أن نماذج النظم تعنى بحدود النظام إذ إن الحدود تعد ضرورية لتعريف هوية النظام وتميزه والعاملين فيه عن البيئة الخارجية مما يوفر درجة من الاستقلالية للبيئة الداخلية للنظام في الوقت الذي يكون فيه مواكبا ومعايشا لبيئته الخارجية . (Latchman & Cuthbert , 1983:190)

ويمكن التعامل مع نماذج النظم على أساس أنها تقع على متصل ذي حدين؛ أحدهما الانفتاح والآخر الانغلاق ، وذلك فيما يتعلق بعلاقات النظم مع بيئاتها. فالنظم المنغلقة تتجه نحو تقليص التعاملات والتفاعلات مع البيئة المحيطة ، كما أنها لا تعنى بشكل كاف بالطروحات والأفكار الخارجية في رسم غايات ونشاطات النظام، بينما نجد النظم المنفتحة تشجع التبادل في الآراء والتعاملات مع البيئة الخارجية، فهذه النظم تستجيب للتأثيرات الخارجة عنها في سعيها للحصول على دعم وتأييد غايات المنظمة .

❖ **النماذج البيروقراطية :**

تعد النماذج البيروقراطية من أهم النماذج الرسمية ، فبعض الباحثين يعتقدون أن البيروقراطية نتيجة لا يمكن تجنبها في ضوء استمرارية تضخم المنظمات وتعقدها ، الأمر الذي سينحو بهذه المنظمات لتصبح أكثر تعقدا وأكثر رسمية وانضباطية في سبل التفاعل (Bush , 1995:18). ويشير فيبر Weber إلى أن النمط البيروقراطي هو النمط الأفضل لإدارة نظم المستقبل المتنامية التعقيد ، باعتبار أنه الأفضل من حيث الدقة والاتزان في التعامل مع سبل ضبط هذه النظم وضمان موثوقيتها ومصداقيتها(Weber, 1989:16) .

ومن مظاهر النماذج البيروقراطية ما يأتي :

- تأكيدها البناء الهرمي للسلطة : ففيها تتسلسل السلطة وفق إطار هرمي ضمن مراعاة للتوجه الهدفي الذي تتميز به النماذج الرسمية للنظم .
- تأكيدها تقسيم العمل والتركيز على بعد التخصص والمهنية كأساس لشغل وظائف النظم المختلفة .
- تأكيدها وتركيزها على بعد موضوعية العلاقات بين أعضاء المنظمة والمتعاملين معها وذلك بهدف التقليل من أثر بعد الذاتية في صناعة القرار واتخاذه .
- تأكيدها البعد القانوني " القوانين ، والأنظمة ، والتعليمات " في عملية صناعة القرارات واتخاذها أكثر من تركيزها على بعد المبادرة الذاتية للعاملين إذ إن البعد القانوني يضمن درجة من التماثل في التشغيل والأداء عبر البنية الهرمية للسلطة مما يؤدي إلى إحداث التنسيق اللازم بين مختلف أنشطة النظام .

- تأكيدها بعد الجدارة وجودة الأداء كمتغيران أساسيان لتقييم العاملين وتقدمهم وتطورهم الوظيفي واستقرارهم في العمل وفي استقطاب المدخلات البشرية الجديدة للنظام. (Bush , 1995:36)

وبشكل عام ، فالبيروقراطية كما يراها Weber ما زالت النموذج الأكثر ملاءمة لتسهيل إحراز المنظمات التربوية لأهدافها وغاياتها (Lunga , 1985:173) . وبالرغم من ذلك هناك صعوبات تتعلق بتفعيل هذا النموذج تعزى إلى مفاهيم المهنية والتخصصية الدقيقة والأبعاد البنائية لشخصيات العاملين في النظم التربوية.

❖ **النماذج العقلانية :**

تركز هذه النماذج على العمليات الإدارية أكثر من تركيزها على بنية النظام وأهدافه إذ إن بؤرة اهتمامها تنصب على عملية صناعة القرار بدلا من التركيز على الإطار البنيوي الذي تُتخذ هذه القرارات الإدارية ضمنه . وقد عرف كاثبرت Cuthbert (Cuthbert ,1984:39) النماذج العقلانية إنها نماذج تحليلية تعنى بالتحليل المنطقي العقلاني المنظم للمواقف بهدف التعرف على بدائل الأداء الممكنة وتقييمها وتطبيقها ومراقبتها ومراجعتها ضمن نهج وفق التسلسل الآتي والموضح بالشكل رقم (٩) (Bush,1995:39)

١. ملاحظة المشكلة .

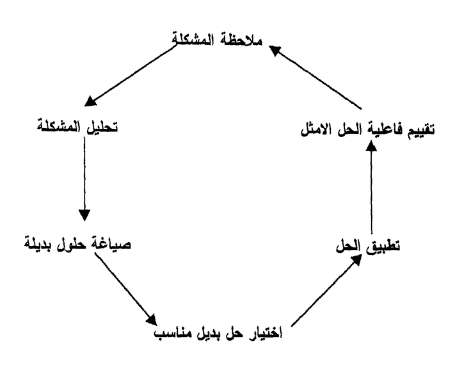
٢. تحليل المشكلة وجمع البيانات .

٣. وضع صيغ لحلول بديلة .

٤. اختيار أفضل بديل ملائم للمشكلة لتحقيق أهداف المنظمة .

٥. تطبيق البديل .

٦. مراقبة وتقييم فاعلية الاستراتيجية التي تم اختيارها .



الشكل (٩)

النهج العقلاني في اتخاذ القرار

❖ النماذج الهرمية :

تؤكد النماذج الهرمية العلاقات الرأسية في النظم إضافة لتأكيدها بعد مساءلة قادة هذه النظم من قبل الجهات الموجدة للنظام كما تؤكد البيئة النظامية الهرمية بشكل خاص مرجعيتي السلطة والمسؤولية للمديرين في قمة بنية النظام . وأشار Packwood مبررا انتشار الهرمية في المنظمات الرسمية إلى أن التسلسل الهرمي بناء عام يعم الثقافات والحضارات كافة هدفه تأكيد أهداف وغايات العمل التي تتجاوز بعد سيطرة وتحكم شخص بعينه من خلال متتالية هرمية شبكة علاقات المدير – التابعين التي تيسر التحديد الدقيق لبعد المساءلة في العمل .(Packwood,1977 : 1)

فالمدير في التسلسل الهرمي ليس مساءلا فقط عن أدائه ولكنه أيضا مساءل عن أداء العاملين معه . وبما أن النماذج الهرمية التسلسل تعنى بالأنماط الرأسية في الاتصال والتواصل ، فالمعلومات تنساب وهي في اتجاهها نحو المستوى الإجرائي من قمة النظام منسابة عبر جميع العاملين والمسؤولين عن مختلف مستويات تطبيق القرارات التي يتخذها الإداريون في مستوى قمة هرم النظام . أما عن دور الأنماط الأفقية في الاتصال والتواصل في التسلسل الهرمي فقد أشار Packwood إلى أن هذا الدور هو دور تنسيقي بين الأدوار المتناظرة . (Packwood, 1989)

يلاحظ من استعراض النماذج الخمسة السابقة المتفرعة عن النماذج الرسمية أنها تتمحور حول أربعة أبعاد : الأهداف والغايات ، والبنية ، والبيئة ، والقيادة .

١. الأهداف والغايات :

تعد الأهداف والغايات صفة ملازمة للنماذج الرسمية كافة؛ فالعاملون في المنظمة يسعون بأدائهم لتحقيق وإنجاز أهداف وغايات محددة ورسمية . ويؤكد إفرارد Everard وموريس Morris أهمية الأهداف والغايات وأن تكون إدارة النظم الاجتماعية بعامة والتربوية بخاصة ذا توجه هدفي مما يعني ليس فقط توافر إحساس بهدفية التوجه الذي يفترض أن تسير المنظمة وفقه ، بل تأكيد توفر معالم واضحة تمكن من تقدير مدى تقدم وفاعلية المنظمة (Everard & Morris,1990:149-151) . فأهداف النظام وغاياته تثري وتغذي وتطلق الطاقات البشرية وتحصد ثمارها ضمن مسعى المحافظة على ديمومة حركة النظام وتوجهه ضمن المسار الصحيح . بالرغم من أن الأنشطة والإجراءات النظمية يتم تقييمها على هدي من أهداف النظام ومراميه ، إلا أنه من الضرورة مراعاة أهداف المكونات الفرعية للنظام وأهداف العاملين فيه التي بدورها تكون داعمة للأهداف الرسمية للنظام .

كما أكد إفرارد و موريس ضرورة أن تكون أهداف جميع مكونات النظام منسجمة مع الأهداف العامة التي تحكم سير النظام وهذه تشكل مسلمة أساسية لتطوير النظام وتقدمه باعتبار أن خطط المكونات الفرعية المختلفة للنظام وسير عملها يجب أن تكون منسجمة مع خطط النظام الأم وأدائه . (Everard & Morris , 1990:149-151)

٢. **البنية :**

تبرز النماذج الرسمية بعد البنية المنظمية كحقيقة دافعة وموضوعية في إدارة النظم الاجتماعية ، إذ يكون للأفراد أدوارهم المحددة في النظام (معلمون، مديرون، مشرفون، مسؤولون ،......) إذ يتم تحديد متطلبات كل دور في هذه البنية ، ويؤثر بالتالي في سلوكهم ، فالتركيز هنا واقع على بعد متطلبات الدور أكثر منه على بعد متطلبات شخصية العاملين .

٣. **بيئة النظام :**

تتفاوت النماذج الرسمية في تجسيد نمط العلاقات بين النظام وبيئته . فالمؤسسات التعليمية كمنظمات متفاعلة يفترض أن تستجيب للتغييرات التي تطرأ على بيئتها . فمن الأهمية أن تكون النظم التربوية حساسة ومتفاعلة مع حاجات بيئتها . (Everard & Morris,1991:155-156)

٤. **القيادة :**

تعزى القيادة في النماذج الرسمية إلى من هم في قمة الهرم الإداري إذ يناط بقيادة النظام رسم أهدافه وتحديد وتيرة العمل فيه . القائد هو المسؤول الأول عن تلمس وتخمين المشاكل وتقييمها وهو المفاضل بين البدائل ، والمعني بالقيام بالاختيارات المعقلنة والأكثر مناسبة وملاءمة (Baldriged,1978:44). إلا أن قوة وسلطة من هم في قمة الهرم الإداري لها محددات وضوابط عدة منها ضرورة

إدراكهم للحاجة إلى استقطاب قبول ورضى زملائهم في العمل إذا أريد للقــــرارات والمبادرات المتخذة أن تترجم بطريقة فاعلة عبر مســتويات النظــام . ولــذا فــإن مشاركة منفذي القرارات في عملية التوصل إليها وبلورتها يعد أمـــرا ضروريـــا ، وعليه يبقى مفهوم الهرمية متماسكا . ضمن إدراك أن من يشغلون قمة هذه الهرميـة هم في واقع الحال فريق أكثر منه شخص بعينه . (Wallace & Hall,1994)

وبالرغم من أهمية هذه التصورات للنماذج الرسمية في إدارة النظم التربوية إلا أن هناك بعض الهنات والمحـــددات إذ أن النمـــاذج الرســمية تعتمــد التنـــاول المعياري، بمعنى أنها تحدد وتقدم المعايير التي يفترض أن يلتزم بها الأفـــراد فـــي سلوكهم في النظام دون إعطائهم الفسحة الكافية لبعد تحقيق الذات لديهم . **ومن هــذه الهنات والمحددات ما يأتي :** (Griffiths,1978:80)

- أنها قيدت وحددت النظرة للنظم ولكيفية أدائها. (Hughes,1978:239)
- أنها توفر فقط فهما أوليا تقريبيا لهذه النظم دون الغوص في أعماقها.
- أن المفاهيم البيروقراطية العقلانية أثبت عقمها وأثرهـــا المحـــدود فـــي الممارسات الإدارية في عالم الواقع. (Owens & Shakeshaft,1992:4)
- أنها أغفلت أثر الضغوطات المحاصرة للعاملين في النظـــم فـــي الحـــد والتقليل من مقدرتهم في البحث عن البيانات والمعلومات التــــي مـــن شأنها تيسير عقلنة ممارساتهم. (Weick,1976:1) .
- أن نزعة النظر إلى النظام كوحدة قائمة بذاتها بعيـــدا عـــن مدركـــات وقناعات العاملين فيه تحجب الرؤيا عـــن تفـــهم التعقيـــدات المنظميـــة والتنوعـــات التـــي تحيـــط بشـــخصيات الأفـــراد العـــاملين فيـــــه . (Greenfield, 1973:57)

وبالرغم من الهنات والمحددات المشار إليها بأعلاه ، يبقى للنماذج الرسمية المكانة والأثر في إدارة النظم الاجتماعية بعامة والتربوية بخاصة .

ثانيا : نماذج الزمالة

تتضمن نماذج الزمالة جميع النظريات الداعمة للتشاركية بين بعدي السلطة وعملية صناعة القرارات في النظم . وتتفاوت النظرة إلى مفهوم التشاركية داخل هذه النماذج بين زمالة محدودة يشارك فيها القائد والمسؤول التربوي سلطته مع عدد محدد من زملائه المخضرمين في النظام للمشاركة في رسم سياسته وصناعة قراراته عبر عمليات حوار تقود في النهاية إلى الوصول لمستوى متقدم من موافقة جميع العاملين .

انتشر مفهوم الزمالة في إدارة النظم التربوية في عقد التسعينيات (Bush,1995:52) إذ إنه أصبح ملازما لفعالية النظم التربوية وتطويرها (Campbell & Southworth,1993) واعتباره دليلا على الممارسة السليمة في إدارة النظم وقيادتها (Wallace, 1989:182) . كما أضاف ليتل Little أن هناك عوائد وفوائد كثيرة يتم الحصول عليها عبر الالتزام بنماذج الزمالة في إدارة النظم وقيادتها بينما هناك الكثير مما يمكن فقدانه عند إهمالها (Little,1990:166).

ثالثا : النماذج السياسية

تتضمن النماذج السياسية تلك النظريات التي تنظر إلى عملية صناعة القرار على أنها عملية مساومة وتفاوض ، لذا فإن هذه النماذج تركز على تحليل كيفية توزع القوى والمقدرة على التأثير في النظم وما لذلك من مترتبات على عملية صناعة القرارات في النظم الاجتماعية بعامة والتربوية بخاصة . كما وتنظر النماذج السياسية إلى النظام السياسي للدولة على أنه المحور الرئيس والمحدد لمعالم وخصائص النظم الاجتماعية ومنها النظام التربوي . فعملية صناعة القرارات في إدارة النظم التربوية ملزمة للأخذ بالاعتبار الأطر المرجعية السياسية للجهات الموجدة لها .

رابعا : النماذج الذاتية

تتضمن النماذج الذاتية التناولات التي تركز على الأفراد العاملين في النظم بدلا من التركيز على النظام ككل أو على وحداته الفرعية ، وتنظر للفرد على أنه محور أساسي في النظام وأن لكل فرد نظرته الانتقائية والذاتية التي يرى فيها النظام وبالتالي فإن أحداث النظام وأوضاعه لها دلالاتها ومعانيها المتفاوتة بالنسبة للعاملين في النظام . والنظم الاجتماعية في هذه النماذج مصنفة كمجموعة من الوحدات المعقدة والمتعددة تعكس مفاهيم ومدركات العاملين فيها . فالنظم هي بنى اجتماعية تعيش دلالات قيم ومعتقدات العاملين فيها أكثر من كونها تعيش أبعاد مكوناتها وأوضاعها الرسمية . فالنماذج الذاتية تفترض أن النظم تعكس ملامح

وتصورات وغايات ومرامي العاملين فيها والمشتقة من خـلال الأطـر المرجعيـة والقيم والمدركات التي يعيشها هؤلاء العاملون (Bush, 1995:93) .

خامسا : النماذج الثقافية

تؤكد النماذج الثقافية الجوانب غير الرسمية للنظام أكثر من تأكيدها عناصر ومكونات النظام الرسمية . كما تركز على قيم العاملين في النظام ومعتقداتهم ومعاييرهم وعلى كيفية تفعيل مدركاتهم لتكون معاني منظمية مشتركة يعيشونها .

القيم والمعتقدات والأيديولوجيات في النماذج الثقافية تشكل المحور الأساس للنظم الاجتماعية . فالعاملون في النظام يؤمنون بأفكار معينة ومفاضلات قيمية تؤثر في كيف سلوكهم ونوعه وتفسيرهم لسلوكات الآخرين . مما يقود بالتالي إلى تطوير نوع من معايير السلوك والأداء المشتركة بين العاملين المؤثرة في مناخات العمل داخل النظام . (Bush, 1995:131)

إن لكل نظام اجتماعي بعدين أساسيين ؛ بعد رسمي وآخر غير رسمي . يعكس الأول نمط المكونات الرسمية للنظام بكل ما فيه من سلطة وأنظمة وإجراءات هدفها مساعدة النظام على تحقيق أهدافه ومراميه بينما يعكس الثاني شبكة العلاقات والمعايير غير الرسمية التي تسود النظام أثناء عملية تفاعل أفراده ضمن إطار البنية الرسمية . ومن هنا تنامت أهمية النماذج الثقافية وسعيها إلى توفير فهم أفضل وفاعلية أكثر ضمن نطاق من الإدراك الواعي للبعد غير الرسمي لقيم ومعتقدات العاملين في النظم الاجتماعية . لذا فإن على هذه النظم أن تعمل جاهدة على توفير نوع من تشاركية المعاني والرؤى والقيم والمعتقدات ، إذ يتحقق

التآلف والاندماج ما أمكن بين البعدين الرسمي و غير الرسمي في الثقافات النظمية وصولا إلى زيادة فاعلية هذه النظم واضطراد نموها .

إن تعدد النظريات والنماذج في التعامل مع إدارة النظام التربوي يدفع الباحثين إلى التأمل والتمعن في السبل التي يمكن أن يعتمدوها للإفادة من إيجابيات هذه النظريات والنماذج وتجاوز هنات بعضها وذلك عبر البحث عن نموذج شامل يؤطر المفاهيم ويكامل بينها بهدف تطوير إطار مرجعي تحليلي متناغم وصولا إلى أفضل فهم ممكن لسبل التعامل مع أبعاد ومكونات النظم الاجتماعية وتحقيق أهدافها ومراميها .

إن لكل نموذج من النماذج السابقة تصوره ومشاركته في فهم جانب أو أكثر من جوانب النظم الاجتماعية ، وأن تعددية النماذج المتنافسة على تفسير الممارسات العملية في النظم الاجتماعية تؤكد أنه لا توجد نظرية معينة تستطيع أن تؤدي هذا الدور التفسيري بالشمولية المبتغاة . بمعنى أن الإداريين بحاجة ليطوروا تعددية مفاهيمية متناغمة حتى يتمكنوا من اختيار التناول الأنسب للتعامل مع القضية المعنية وتجنب التقولب ضمن أطر النظرة الواحدة .

إنه من الصعوبة فهم النظم الاجتماعية بعامة والتربوية بخاصة عندما ينطلق الإداريون من أطر ومناظير ضيقة مقولبة . فالإداريون في جميع النظم يمكن أن يزيدوا من فاعليتهم وديناميتهم في الأداء عبر لجوئهم لأفضل التناولات في الموقف المعين ، إذ أن اقتصار الإداري على إطار محدد ضيق يؤدي إلى تقييده ضمن تصورات مسبقة تحد من مقدراته على الإبداع والمبادرة .

إن التعددية المفاهيمية شبيهة بما تنادي به النظرية البدائلية لـ Fiedler التي أكد فيها أن مصداقية أي نموذج تتنوع تبعا لتنوع القرين والبيئة والمحيط (Fiedler,1965) . لذا فإن على القادة والمسؤولين التربويين أن يختاروا

المرجعية الأكثر ملاءمة لطبيعة النظام وللموقف المعين موضع الاعتبار . إن انفتاحية المسؤول وحصافة تعامله مع تعددية التناولات يشكل منطلق الأداء الفاعل لممارساته ويزود المسؤول بحصيلة من البدائل المفاهيمية لينشرها ويوظفها وفق حاجات واستراتيجيات تعامله مع الموقف سعيا لاختيار أحكم وأنسب البدائل المتوفرة لديه وبالتالي تحقيق أفعل لأهداف ومرامي النظام .(French,1989:49) على أن يتم ذلك كله من منطلق منظومة من المسلمات المسؤولة والناضجة والواعية وذات الأبعاد الأخلاقية الراسخة .

إن التعامل مع النماذج المشار إليها أعلاه يتطلب توافر ملامح ومزيّات في شخصية القادة والإداريين التربويين المعنيين في تفعيل هذه النماذج لتحقيق متطلبات أدوارهم كقادة وإداريين في النظم التربوية ولكي يتجاوزوا التحيّز لنماذج الاهتمام ببعد المؤسسة والإنتاج فيها أو ببعد الأفراد وحاجاتهم إلى الاهتمام بالمزاوجة الفاعلة بين هذين البعدين . وتتجسد ملامح هذا الاهتمام على النحو الآتي:

النموذج الأول :

يؤكد متطلبات المؤسسة ، أي أنه يؤكد بعد الدور وما يشتمله من توقعات ولا يولي الاهتمام الكافي لشخصية شاغل الدور وحاجاته . وفي مثل هذا النموذج تحدد الأدوار بوضوح ودقة ، ويطلب من كل فرد الالتزام بدقائق وتفاصيل هذه التوقعات كلها أي أن على المستخدم أن لا يحيد عما رسمه المسؤول . فالإداري هنا ليس اقل من كونه إنسانا أصوليا متشددا (Getzels & Guba ,1957: 436) .

النموذج الثاني :

يؤكد متطلبات الأفراد العاملين في النظام مركزا على بعد شخصياتهم وحاجاتهم أكثر من تركيزه على أدوارهم وتوقعات هذه الأدوار . وفي هذا النموذج فإن تعظيم أداء وإنجازات العاملين لا يتم عبر قسرهم وإجبارهم على الالتزام

بحرفية أو شكلية متطلبات أدوارهم ، بل يتم عبر تمكين كل منهم من الإسهام بمـــا يرى أن له معنى ودلالة بالنسبة له .

(Getzels & Guba ,1957: 436)

غير أن هذا النموذج لا يعني بالضرورة أنه أقل اهتمامـــا وتوجـــها نحـــو الأهداف والغايات من النموذج الأول ، بل أنه يرى أن هذا الســـبيل هـــو أســـرعها وأنشطها في تحقيق هذه الأهداف والغايات ولكن الخطورة هنا تكمن فـــي اســـتغلال بعض الفئات غير الناضجة من العاملين لطيبة المسؤول الإداري وبالتـــالي تجـــاوز الشعور بهيبته ووجوده .

النموذج الثالث :

هذا النموذج من القادة والإداريين التربويين يتوسط النموذجين الســـابقين – الاهتمام بتوقعات الدور ومتطلباته والاهتمام بشخصية الفرد وحاجاته – بمعنى أنـــه نموذج معني بتحديد التوقعات للأدوار بدرجة من العناية والدقة ولكنه يراعـــي فـــي الوقت نفسه توفير فسحة لإشباع حاجات الأفراد ومتطلبات شخصياتهم . وفي مثـــل هذه الحالة يتم تأكيد مضامين البعدين الأول والثاني سواء أتعلق منها بالحاجـــات أم بالأدوار على أن يتم هذا التأكيد وفق متطلبات الموقف ومتغيراته .

ويمثل هـــذا النمـــوذج الأخـــير مـــا توصلـــت إليـــه دراســـات أوهـــايو (Stogdill & Coon,1957) ونموذج بلاك وموتن (Black & Mouton,1978) مـــن ضرورة الموازنة بين بعدي الإنتاج والأداء من ناحية ، والاهتمـــام بالإنســـان مـــن ناحية أخرى؛ أو ما يمكن تسميته بالموازنة بين بعدي العقلانية الإنسانية والعقلانيـــة التقنية. وهذه قضية يكون لمتغيرات الموقف فيها دور بارز ضمن إطار من تفاعلـــها مع مستوى نضج ودراية وحصافة القائد والإداري التربوي والعاملين معه .

النظرية في الإدارة التعليمية بين الأكاديمية والممارسة

إن الطروحات والأفكار التي تم طرحها ومناقشتها في هذا الفصل تشير إلى أن قيادة نظم اليوم وإدارتها لا تنطلق من عشوائية الأداء ، كما أنها لا تقوم ولا تستند على اجتهادات شخصية مفرغة من الرؤى الحصيفة بل إن قيادة مختلف النظم وإداراتها في مجتمع القرن الحادي والعشرين تستند إلى رؤى معمقة تقوم على أطر من الفكر الفلسفي المدروس والتنظير الواعي حتى تتمكن هذه النظم من تأدية وظائفها بفاعلية وكفاية .

وبالرغم من أن البعض ما زال يميل إلى التقليل من أهمية بعد التنظير في التعامل مع النظم التربوية ولا يركز على دور النظرية في ممارسات المعلمين والإداريين التربويين لاعتقادهم أن في التنظير ابتعاد عن الواقع المعيش ويرون أن الأفضل يكمن في الاعتماد على مبدأ الحس العام والخبرة الشخصية والفطنة وهذه في اعتقادهم تكفي لضمان فاعلية القرارات اليومية للإداري التربوي . غير أن المفكرين التربويين ينظرون إلى هذه المنطلقات على أنها دلائل ضعف لا يستحسن ولا يفترض الاكتفاء بالركون إليها فقط في عملية صناعة القرارات التربوية واتخاذها ، وذلك نظرا لمحدودية الخبرة الشخصية واحتمالية ذاتية الحس العام وتحيزه . فإلى أي مدى يستطيع الإداري التربوي الاعتماد في أحكامه وقراراته على تراكمية مشاهداته فقط ، أو حتى مطالعاته حول أحداث محددة ؟ وإلى أي مدى يمكن القول أن المستقبل لن يكون مختلفا كثيرا عن الماضي ؟ وإلى أي مدى

نستطيع الركون إلى التناول الاستقرائي كأساس لسلوكياتنا مع أنه هناك ميلا لدى الكثيرين لقبول مثل هذا التناول إذ من السهل ملاحظة آثاره بادية في الممارسات اليومية للعاملين في نظمنا التربوية ؟

إنه من الضروري أن يدرك القادة والمسؤولون التربويون أن اليقين المطلق غير ممكن في عالم تحكمه ثورة في التقنيات المعرفية وقدرة فائقة على الاتصال والتواصل بين الأفراد والشعوب . وإذا كان هذا هو الواقع في مجالات العلوم البحتة كالفيزياء والرياضيات مثلا فكيف يمكننا ادعاء اليقينية في مجالات العلوم الإنسانية !! بمعنى آخر ما مدى درجة اليقين التي يمكن الانطلاق منها في التعامل مع نظام اجتماعي معقد وحسّاس كالنظام التربوي . الهدف ليس وضع القادة والإداريين التربويين في حيرة من أمرهم ولكن الهدف إدراكهم بأنه لا توجد أية أطر محددة أو مغلقة يمكن أن يعتمدها المسؤول التربوي للوصول إلى حقيقة مطلقة ونهائية ، ومن هنا يمكن القول بأن الانطلاق من مستوى النظرية المدعومة بأسانيد ومشاهدات وتجارب ثرية يمكن أن تقود إلى توقعات أقرب إلى اليقينية مما لو لم يتم استخدامها . بمعنى أن انطلاق أداء الإداري والمسؤول التربوي من مستوى النظرية يعتبر أفضل ضمان لفاعلية قراراته وسلوكاته .

لكن هناك تساؤلا مشروعا حول فيما إذا كانت النظرية من صنع فئة متميزة أو جماعة خاصة من التربويين ممن يحملون شهادة الدكتوراه أو درجة الأستاذية أو ما شابه ذلك . في الواقع إن مثل هذا التساؤل يسود لدى كثيرين ممن يعملون في مجالات الإدارة التربوية ، الذين طوّروا نوعا من العلاقة الخطية بين النظرية والممارسة ، معتبرين أن هناك مطوّري نظرية ينقلون ما يطوّرونه إلى مستخدمي النظرية إذ يؤثر ذلك في ممارساتهم وذلك يتضح من العلاقة الآتية :

تنقل　　　　　　　　عمـــل

مطورو نظرية ←――― مستخدمو النظرية ←――― ممارسة متأثرة بالنظرية

شكل رقم (١٠)
العلاقة الخطية بين النظرية والممارسة

وقد وصل الأمر بالعاملين في مجال الإدارة التربوية إلى اعتبـــار أن هـــذا النموذج أمر مسلم به إلى الحد الذي دفعهم إلى الاعتقاد بأنه لا علاقـــة للممارســـين التربويين بعملية التنظير ، وما على الممارسين إلا بذل الجهد للتمكن مــــن تفعيـــل النظريات التي تقدم لهم أو تطرح عليهم للتعامل من خلالها وعلى هدى منــــها مـــع المشاكل والقضايا التي تجابههم . وكان هذا المدخل سببا فــــي ســـيطرة مطــوروا النظرية على ممارسيها وعلى تشكيل كيفية تصوراتهم للأمور .

إن سيادة مثل هذه الممارسة الفوقية لحقبة من الزمن لم تؤد إلى تعامل فاعل مع المشاكل والهموم والقضايا التربوية التي ما زالت قائمة ، بالإضافة إلى أنه لـــم يتم جسر الهوة بين بعدي النظري والعملي في الإدارة . كما أنها أوجدت ميلا لـــدى الإداريين التربويين للتقليل من الأهمية الفعلية لدور التنظير والنظرية في ممارساتهم الإدارية .

إذا ما البديل ......؟؟ إن البديل لتجاوز الملاحظات الســـابقة يكمـــن فـــي البحث عن سبل أخرى لتطوير نظرية مناسبة في الإدارة التربوية تكـــون ملائمـــة وقابلة للتفعيل . وتكمن مثل هذه السبل في تحدي البنية الحالية المعتمدة في التنظـــير الفوقي بكل ما في هذه البنية من مسلمات وقناعات ورواسب وذلك بمحاولة الإفـــادة من الأطر والخبرات المعيشة للممارسين الإداريـــن وللنظريـــات التـــي طوروهـــا وابتدعوها عبر ممارساتهم العملية .

وقد بينت الدراسات التي قام بها أرجيرس وشون (Argyris & Schon,1974) أن ممتهني الإدارة يعرفون أكثر مما يستطيعون قوله والإفصاح عنه وأن بإمكانهم الإسهام في إيجاد وعي جديد وإثراء العلاقة بين ممتهني الإدارة ومنظريها ، باعتبار أن ممتهني الإدارة يقدمون نوعا من المعرفة الإجرائية المستفادة من ممارساتهم الميدانية والتي يمكن تسميتها بالمعرفة الضمنية أو الحدسية التي تكشف عن نفسها عبر سلوكاتهم الممارسة ، وعبر تفعيل مقدرتهم على التعامل مع المواقف الفريدة أو المتصارعة أو غير اليقينية .

إن تنمية ودعم جانب التنظير في مجال الإدارة التربوية بكل ما فيها من ممارسات يتطلب أن يبنى هذا التنظير على ثوابت وقواعد وجذور مشتقة من الأبعاد العلمية المعرفية المتفاعلة مع الأبعاد الخبروية الميدانية .أي أن تكون النظريات المعتمدة مستندة إلى أسس علمية مجذرة ومدعمة بالواقع بمعنى أن لا تكون نظريات مكتبية تتم وتصاغ في أجواء عاجية . وذلك يدعو إلى تغيير طبيعة العلاقة بين مطوري النظرية ومستخدميها من خلال تفاعل المنظرين الأكاديميين مع الممارسين الميدانين بحيث يتشاركون معا ويطرحون تساؤلاتهم حول ما يدور في أذهانهم من أفكار ورؤى وتصورات ويبحثون عن مكونات ومضامين جديدة قابلة للاختبار والتجريب في الواقع العملي المعاش . وبعد ذلك يتم تنسيق هذه الجهود الهادفة وعبر سبل التشاركية للتوصل إلى اجتهاد حصيف للتعامل مع الواقع الراهن. وبهذا تتبلور النظرية وتنضج ويتم تقليص الفجوة بين بعدي التنظير والممارسة في مجال الإدارة التربوية .

فالنظرية في الإدارة التربوية ليست هدفا بحد ذاته وإنما هي وسيلة أو خارطة توفر التوجيه اللازم للممارسة الإدارية باعتبار أنها توفر للإداري أساسا لتحديد المشاكل المحتملة والمعاشه وتقترح الافتراضات والبدائل للتعامل

معها ، كما توفر الإطار للنقد المنظم والتحسين المستمر للعملية الإدارية (Getzels, Lipham, and Camppbell,1968 : 9) .

ويمكن اعتبار النظرية عملية فكر وتفكير يدور حول واقع بهدف فهمه بطريقة أفضل ووصفه بشكل أكثر دقة . والنظرية هنا يمكن التفكير بها على اعتبار أنها بناء لنموذج . فالنظرية المناسبة هي نموذج لواقع أو تمثيل له مع ضرورة ملاحظة الفرق بينها وبين الواقع نفسه .

فالنظرية كما بين مورت و روس Mort & Ross ليست حلما أو تخيلات ، كما أنها ليست فلسفة ، وإنما هي أفضل صورة للكيفية العقلية التي يعمل فيها فرد معين ، كما أن النظرية ليست مجرد انطباع لكيفية إنجاز الأمور ، وهي أيضا ليست بالتعبير المهذب لاصطلاح غير عملي (Mort & Ross, 1957: 4) .

ومهما تعددت الآراء فإن النظرية يمكن أن تفيد فيما يأتي :

١ - أنها تساعد على ترتيب معرفة الإنسان بشكل منظم ومتسق .

٢ - أنها تشكل موجها للبحوث والدراسات .

٣ - أنها تساعد في توقع نتائج ممكنة للأعمال .

٤ - أنها تساعد على تفسير ظواهر السلوك المنظمي التي ما كان يمكن تفسيرها بدون نظرية .

فكل الفعاليات الإنسانية العاقلة والحكيمة لا بد أن تنبثق وتبنى على مفاهيم نظرية معينة (Graff , et al., 1966) وأن إدارة النظم التربوية وقيادتها في حالة غياب النظرية الإدارية المناسبة يمكن أن تقود فعالياتها إلى نوع من التخبط والعشوائية واعتماد أسلوب المحاولة والخطأ بما في ذلك كله من إهدار للطاقات والأموال والزمن .

طبيعة النظرية :

لقد تعددت وجهات النظر حول النظرية مما دعى إلى جدال كبير حولـــها ، واعتقد البعض أن أية مجموعة من الآراء قد تُدعى نظرية . ولكن النظريـــة فـــي النهاية هي أكثر الأشياء عملية ، لأن اتساع وعمق المجال الإداركي الذي لا بـــد أن تقود إليه النظرية يؤدي في النهاية إلى تعمق ووعي أفضل لـــدى الإنســـان وتفتـــح أمامه السبل العديدة ، أكثر مما لو اعتقد أن الملاحظـــة العاديـــة التـــي يقـــوم بـــها الممارس العادي يمكن أن تكون كافية . وإن عمل أي شيء دون نظريـــة لا يمكـــن اعتباره تجربة علمية ، إنه مجرد عمل شاغل لأنه لا يسهم بشيء فـــي المعرفـــة ، فليس له هدف أو معنى علمي (Dallenbach , 1958:69) .

وقد عالج كل من سارجت وبلزل Sargant & Blisle من جامعة هارفـــارد مفهوم النظرية ، فقالا أن النظرية ترجع إلى مجموعة من المعتقدات التـــي يقبلـــها الفرد كموجهات في طريقة حياته، وأنها تتضمن ما نعنيه عندما نتحدث عن النظريـة الديمقراطيـــة في الحياة الاجتمـــاعية من حيث مفهومـــها عـــن قيمـــة الإنســـان وكرامته وكذلك مفهومنا عن طبيعة الحقيقة. (Sargant&Belisle,1955: 438)

فليس صحيحا القول بأن النظرية صعبة ، وإن اعتبرها بعض الناس كذلـــك فإنما يرجع هذا إلى عدم درايتهم وخبرتهم في استعمالها ، أو نظرا لقلـــة اتصالـــهم بالنظرية في فترة إعدادهم . فلو كان لديهم مثل هذه الخبرة لما اعتبرت النظرية فـــي الإدارة شيئا مخيفا .

ونتيجة لتبدل هذا الشعور ازداد في الســـنوات الأخـــيرة عـــدد المـــهتمين والمستخدمين للنظرية في الإدارة لأن النظرية هي أفضل صورة ذهنية فـــي كيفيـــة

عمل الفرد . فالنظرية الجيدة تساعد في الوصول إلى الهدف بأقل جهد ممكن وبطريقة مثمرة (Mort & Ross,1957:4)

فالنظرية والعمل يكونان كلا متكاملا ، لأن النظرية تتضمن معنى التنظيم للمفاهيم المترابطة وتوفير الفرص لنشاطات وتفسيرات أخرى تساعد على التنبؤ عن طريق تقليل عنصر المصادفة في محاولاتنا للتوصل إلى حلول لما نجابه من مشاكل . فالنظرية تحاول أن تزيد من فرص التنبؤ والفهم العلمي . وجودتها تتوقف على مدى قيامها بذلك (Coladarci & Getzels , 1955 : 20) .

ومن هنا يمكن تعريف النظرية بأنها مبادئ عامة تمكن من معرفة الأحداث وتفسيرها وتصنيفها والتنبؤ بها بطريقة أفضل من اعتماد الصدفة ، بحيث يمكننا القول إن هذه المبادئ سليمة أثناء التطبيق العملي . وقد عرف فيجل Feigl النظرية على أنها مجموعة من الفروض التي يمكن أن يشتق منها باستخدام المنطق الرياضي مجموعة من القوانين التطبيقية (Feigl,1951:182). فالنظرية هنا توفر تفسيرا لهذه القوانين التطبيقية .

وعرف جريفث Griffiths النظرية على أنها بالضرورة مجموعة من المسلمات Assumptions التي يمكن أن يشتق منها مجموعة من القوانين والمبادئ التطبيقية (Griffiths,1959 : 28) ولكن يجب أن لا يفهم من هذا أن النظرية هي الهدف في حد ذاتها ، أنها ليست كذلك بل هي أداة ودليل للعمل ، وهي الإطار المرجعي الذي يتمكن الإداري في ضوئه من تنظيم الحقائق المبعثرة . فالنظريات ليست حقائق مطلقة بل هي تكوينات فرضية نشأت من التجريب والملاحظة وهي في حاجة إلى الإثبات بصفة مستمرة . وينطبق هذا على النظريات الطبيعية ونظريات الدراسة الإنسانية على حد سواء . فالنظريات لا نحكم عليها بأنها صحيحة أو خاطئة بل نحكم عليها بقدر استفادتنا منها في حياتنا . وعليه فلا يجب

أن نتوقع أن تفسر النظرية لنا كل شيء بل نتوقع ما نستفيده من النظرية في تنظيم الحقائق وتفسيرها والتنبؤ بمستقبلها .

وقد أورد مولي Mouly الخصائص الآتية للنظرية الجيدة : (Mouly,1962 : 71-73)

- النظرية يجب أن تسمح بالتفسيرات أو الاستنتاجات التي يمكن اختبارها تجريبيا .
- النظرية يجب أن تعتمد على أسس تطبيقية يمكن اختبارها والتثبت منها .
- النظرية يجب أن تصاغ بأبسط شكل ممكن وبدقة ووضوح إذا أريد استخدامها على أنها دليل مناسب للعمل.

وبالرغم من أن النظرية يجب أن تعتمد على حقائق تطبيقية وعلى العلاقات بينها إلا أن تجميع بعض الحقائق التطبيقية لا يكوّن نظرية ولا علما إذ لا بد من تنظيم هذه البيانات والحقائق لتصبح قادرة على تفسير بعض الظواهر.

خطوات تطور النظرية :

النظرية في مجالات العلوم الإنسانية بعامة وفي مجال العلوم التربوية بخاصة تختلف عن مثيلاتها في مجالات العلوم العلمية إذ تتعامل هذه مع عالم مادي يتسم بدرجة من الثبات النسبي بينما في مجالات العلوم الإنسانية فإن هناك تغايرات وتمايزات مستمرة في المواقف وفي المدخلات وفي العمليات مما يجعل التنظير في هذه المجالات أمرا يحتاج إلى درجة من التعمق والاستبصار والحذر.

إن تفهم النظرية يتطلب المقدرة علـــى تعمـــق أفكـــار الآخريـــن وطـــرق استبصارهم للواقع باعتبار أن النظرية عبارة عن مجموعة من الافتراضـــات التـــي ترتبط ارتباطا منطقيا مع بعضها البعض . فالنظرية هي عبارة عن جمل افتراضيـــة متكاملة مستندة إلى مجموعة من المنشآت الفكرية القائمة على مجموعة من المفـاهيم ذات العلاقة بعالم الخبرة الإنسانية . والنظرية في جوهرهـــا ذروة مـــن العمليـــات الفكرية المجردة المستندة إلى تطور من الأفكار القائمة على عالم الخبرة المباشـــرة ، ولذا فإنه يمكن القول إن النظرية هي مجموعة مـــن البنـــى المترابطـــة والمفـــاهيم والافتراضات التي تمثل نظرة نظامية لظاهرة معينة . (Kerlinger , 1946 :11)

والحديث عن النظريـــة يتطلـــب توضيـــح التسلســـل الـــهرمي لبعـــض مصطلحاتها . فكل نظرية تبدأ "بحقائق " تم جمعها بناء على مسلمات وافتراضـــات ومشاهدات متعددة . ثم هناك " المفاهيم " التي تتم بلورتها على هدى ما تـــم مـــن جمع للمشاهدات والمسلمات. وأن تطوير مجموعة المفاهيم واستخدامها بشـــكل واع يزيد من وضوح السلوك المنظمي وسهولة مناقشته ، بينما الاستخدام غير المدروس للمفاهيم يوجد غموضا وتيها في فهم هـــذا الســـلوك ، وهنـــاك مفـــاهيم حساســـية Sensitizing Concepts ومفاهيم تكاملية Integrating Concepts . فمفـــاهيم النـــوع الأول تشكل أصغر وحدة في عملية التفكير وتعد آلة عقلية لتفسير وحدة في مســـار أحاسيسنا التي نعيشها. هذه المرحلة المفاهيمية " مفاهيم حساسية " تشكل نواة الفكـــرة ومنها مفاهيم القيادة ، والدور ، والضبط ، والمساءلة ، و....إلخ . ويصبح لمفـــاهيم الحساسية معنى أفضل وفائدة في تطوير النظرية عندما يبذل جهد لربطها وتكاملـــها معا . أما المستوى المفاهيمي الثاني " المفاهيم التكاملية " فهو عبـــارة عـــن تجمـــع واندماج لعدد من مفاهيم الحساسية في وحدة تفكير أعلى بهدف إنتاج منشئا جديدا أو وحدة تفكير جديدة أكثر تطورا وتجريدا من سابقتها .

أما الفرضية Hypothesis فهي تمثيل مفاهيمي متميز للحقيقة وهي عبارة عن مجموعة من المفاهيم والمنشآت الفكرية التكاملية التي تم تطويرها بناء" على مفاهيم الحساسية . فالفرضية شيء نفترضه دون أن يعتبر صادقا أو حقيقيا ، وإنما يتم تطويره بهدف اختبار افتراض أو مسلمة ما ، فالفرض يتحدث عن علاقات يتوقع الفرد أن يجدها ويجب أن يكون قادرا على اختبارها وهناك معياران للفرضية الجيدة ، الأول أن الفرض جمل تتحدث عن علاقات بين متغيرات ، والثاني أن الفرض يحمل تضمينات واضحة لاختبار العلاقات المذكورة . (Kerlinger,1946 : 20)

أما النظرية Theory فهي ربط منظوم مرتب لمجموعة من الافتراضات والمفاهيم والفرضيات التي تم ثبات صدقها وتشتمل درجة قبول عامة ، والنظرية في حد ذاتها تثير مجموعة من الفرضيات القابلة للاختبار ، ومثل هذه العملية تشكل بدورها إما دعما للنظرية أو تثير التساؤل حولها . ومع الوقت وبتكرار طرح الفرضيات واختبارها تترسخ النظرية ويتم إثراؤها ويمكن أن تقود إلى قوانين تطبيقية أو إلى مبادئ عامة .

وفي خاتمة هذا الفصل يؤكد المؤلف أن ممارسة العمل الإداري يعتمد على توافر مجموعة قابليات خاصة بممارسة العمل الإداري وأن الإدارة ليست مجموعة من الأساليب والتقنيات المناسبة لحل المشاكل ؛ بل إن الإدارة اليوم تركز على المجهود العلمي والعملي وعلى الأفكار والنظريات وليس على مجرد التعليمات البسيطة التي ينبغي اتباعها ، كما تركز على شبكة العلاقات المعقدة التي لا بد من إدراكها بين الأشياء . فالنظرية في الإدارة التعليمية ليست هدفا بحد ذاته وإنما وسيلة أو خارطة توفر التوجيه اللازم للممارسة الإدارية. فالنظرية توفر للإداري أساسا لتحديد المشاكل القائمة وتقترح الافتراضات للعمل كما توفر الإطار للنقد المنظم والتحسين المستمر للعملية الإدارية .

المراجع :

- Argyris , Chris , and Donald A. Schon , "Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness", San Francisco : Jossey Bass , 1974
- Baldridge, J. V., D.V.Curtis, G. Ecker, and G.L.Riley, "Policy-Making and Effective Leadership", San Francisco: Jossy Bass, 1978
- Black, R.R. and J. S. Mouton,"The New Management Grid",Houston, Tex: Gulf Publishing Co. , 1978
- Bolman, L.G. and T.E. Deal, " Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations" , San Francisco : Jossy Bass, 1984
- Bush,T.,"Theories of Educational Management", London, Paul Chapman Publishing: 1995
- Campbell, P. and P. Southworth, " Rethinking Collegiality : Teachers' Views", in N. Bennett , M. Crawford and C. Riches (eds.) Managing Change in Education : Individual and Organizational Perspectives , London: Paul Chapman Publishing ,1993
- Coladrci , Arthur P. and Jacob W. Getzels ," The Use of Theory in Educational Administration ", Stanford , Calif. : Stanford University Press , 1955
- Cuthbert, R., "The Management Process", E324 Management in Post Compulsory Education, Block 3 , Part 2 , The Open University Press:Milton Keynes,1984
- Dallenbach , Karl M. ,"The Place of Theory in Science ", Psycological Review , Vol. 60 , No 1,1939
- Everard, B., and G.Morris, "Effective School Management", London, Paul Chapman Publishing: 1990
- Feigl, Harbert Cf., "Principles and Problems of Theory Construction in Psychology ", in Wayne Denis (ed.)

"Current Trends in Psychology Theory", Pittsburgh , Pa. : University of Pittsburgh Press , 1951

- Fiedler, F., "Engineer the Job to Fit the Manager", Harvard Business Review, Sep.- Oct.,1965
- Follet , Parker M. , " Dynamic Administration " , Henry C. Metcalf and L. Urwick (ed) N. Y.: Harper and Row , 1940
- French, B., "The Hidden Face of Organizations: Some Alternative Theories of Management, Sheffield City Polytechnic: Sheffield,1989
- Getzels , Jacob W. and Egon G. Guba ,"Social Behavior and Administrative Process" , School Review , LXV, Winter , 1957
- Getzels , Jacob W. and Herbert A. Thelen ,"The Classroom Group as a Unique Social System", in Nelson B. Henry, Dynamics of Instructional Groups : Sociopsychological Aspects of Teaching and Learning , NSSE , Yearbook 59, Part 11, Chicago : NSSE ,1960
- Getzels , Jacob W., James M. Lipham , and Ronald F. Campbell ,"Educational Administration as a Social Process " , N.Y.: Harper and Row , 1968
- Graff , Orin B. , et al , "Philosophic Theory and Practice in Educational Administration", Belmont , Calif. : Wadsworth ,1966
- Greenfield, T.B.,"Organizations as Social Inventions: rethinking assumptions about change", Journal of Applied Behavioral Science, Vol. 9 , no.5,1973
- Griffiths , Daniel E. , " Human Relations in School Administration " , N.Y.: Appleton Century- Crofts , 1956
- Griffiths , Daniel E. , "Administrative Theory ", N.Y.: Appleton Century – Crofts , 1959
- Griffiths, D.E., "Contemporary Theory Development and Educational Administration, Educational Administration, Vol.6, no.2,1978

❖ Harling, P.,"The Organizational Frame Work For Educational Leadership", in P.Harling (ed.)New Directions in Educational Leadership , Lewes, The Falmer Press: 1984

❖ Holmes , M. and E. Wynne ,"Making the School an Effective Community :Belief , Practice and Theory in School Administration", Lewes, The Falmer Press , 1989

❖ Hoyle, W.K. and C.G. Miskel, "Educational administration: Theory , Research and Practice, N.Y.: Random House,1978

❖ Hughes, M., "Theory and Practice in Educational Management", in M. Hughes, P. Ribbins and H. Thomas (eds.)"Managing Education : The System and Institution", London , Holt Rinehart and Winston : 1985

❖ Hughes, M.G. ,"Reconciling Professional and Administrative Concerns", Common Wealth Council For Educational Administration, Studies in Edcational Administration, 13, 1978

❖ Kerlinger , Fred N. , "Foundations of Behavioral Research", N.Y.: Rinehart and Winston , 1946

❖ Latcham, J. and R. Cuthbert ,"A Systems Approach to College Management", in Boyd – Barrett, T. Bush, J. Goody, I. McNay and M. Preedy (eds.) Approaches to Post – School Management, London, Harper and Row: 1983

❖ Little, J. " Teachers as Colleagues ", in A. Lieberman (ed.) Schools as Collaborative Cultures : Creating the Future Now , Basingstake : The Falmer Press ,1990

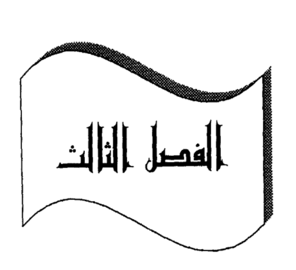
❖ Lungu, G., "In Defence of Bureaucratic Organization in Education, Educational Management and Administration, Vol. 13, 1985

❖ Mayo , Elton , "The Human Problems of Industrial Civilization", Cambridge:Graduate School of Business Administration , Harvard University ,1949.

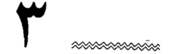
- McGroger , D., "The Human Side of Enterprise ", N.Y.:McGraw-Hill Book , Inc. , 1960
- Moran, W.E.,"A Systems View of University Organization", in P.W. Hamelman (eds.) Managing the University: A Systems Approach, Proeger: N.Y.,1972
- Mort , Paul R. and Donald H. Ross , "Princeples of School Administration", N.Y.:McGraw-Hill Book Company ,1947
- Mouly , George J. , "Psychology for Effective Teaching ",N.Y.: Holt , Rinehart and Winston, 1962
- Owens, R. and C. Shakeshft,"The new "revolution" in Administrative Theory, Journal of Educational Management, Vol.30, no.9, 1992
- Packwood, T. ,"Return to the Hierarchy", Educational Administration, Vol.17, no.1, 1989
- Packwood, T. ,"The School as a Hierarchy", Educational Administration, Vol.5, no.2, 1977
- Parnard , Chaster , " The Functions of The Executive ", Cambridge , Harvard University Press , 1938
- Sargent , Gyril G. and Eugene L. Belisle , " Educational Administration : Cases and Concepts ", Boston : Houghton , 1955
- Stogdill, R. M. and A.E. Coon (eds), "Leader Behaviour : Its Description and Measurement ", Reaearch Monograph No. 88 , Columbus : Ohio State University, Bureau of Business Research ,1957
- Wallace, M. and V. Hall, "Inside the SMT: Teamwork in Secondary School Management , Paul Chapman Publishing: London, 1994
- Wallace, M., "Towards a Collegiate Approach to Curriculum Management in Primary and Middle schools", in M. Preedy (ed.) Approaches to Curriculum Management, Open University Press: Milton Keynes, 1989

❖ Weber, M. ,"Legal Authority in a Bureaucracy", in T. Bush (ed.) Managing Education: Theory and Practice, Open University Press: Milton Keynes,1989

❖ Weick, K.E.,"Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", Administrative Science Quarterly, Vol.21, no.1,1976



التفكير النظمي في الإدارة التعليمية



٣

التفكير النظمي في الإدارة التعليمية

المقدمة

لقد قاد تعقد الحياة في مجتمعات اليوم إلى إيجاد مؤسسات مختلفة متعددة من أجل تحقيق أهدافها وغاياتها ومراميها ، فمجتمعات اليوم نظمت نشاطاتها المختلفة في مؤسسات متخصصة ولكنها متكاملة ومتفاعلة مع بعضها ومع بيئتها الموجودة فيها . وهذا التنظيم الذي يمثل أحد المعالم البارزة في المجتمعات الحديثة هو مفهوم قديم قدم البشرية باعتباره يمثل جماعة إنشائية يعمل فيها الأفراد متعاونين لتحقيق هدف متفق عليه . غير أن هذه التنظيمات اختلفت في البساطة والتعقيد ، ولعل أكثر أنواع التنظيمات تعقيدا هو ما يشاهد في مجتمعات اليوم التي تجاوزت المرحلة الصناعية إلى الثورة التكنولوجية المعرفية "Infotech" وثورة الآمال البشرية .

وفي الستينيات من القرن العشرين انتشر الحديث عن مفهوم النظم ونظرية النظم ومع إطلالة السبعينيات بدأت دلائل تطبيق هذا التفكير النظمي في مختلف مجالات النظام التربوي . ويعدّ بيرتالانفي Bertalanffy المتخصص في علم الأحياء

أول من وضع الخطوط الأولية لفكرة ما يسمى اليوم بنظرية النظم العامة في عام (١٩٥٠) . والنظام من وجهة نظر بيرتالانفي هو عدد معقد من العناصر في حالة تفاعل دينامي داخلي وكذلك تفاعل دينامي مع بيئته التي يتعايش ضمن أطر متغيراتها ومكوناتها المختلفة ، بمعنى أن النظام يمارس عمليتي الأخذ والعطاء عبر تفاعلاته الدينامية كافة شأنه في ذلك شأن الكائن الحي الذي يتصف بالحركة والدينامية مهما بدا عليه من سكون واستقرار ظاهرين . (Bertalnffy,1968:33)

فالنظام هو مجموعة من العناصر المترابطة والأجزاء المتفاعلة التي تعمل معا لتحقيق أهداف مرسومة وغايات محددة ، وتتكامل هذه العناصر والأجزاء بشكل لا يمكن فهمها إلا عبر النظر إلى تكامليتها . فالنظام جسم واحد تتشارك عناصره المتعددة في أداء وظائفه وتحقيق مخرجاته ضمن بيئته المعنية . وأسلوب النظم تعبير يشير إلى " عملية تطبيق التفكير العلمي في حل المشكلات الإدارية " وهو اتجاه لمعالجة الوظائف الإدارية من خلال إطار فكري متطور وتحليل علمي معمق ، مع توفير مجموعة من الإجراءات المترابطة لمعالجة مشكلات مستمرة .

فالتفكير النظمي System Thinking هو تكنولوجيا عقلية أو ذهنية تيسّر رسم الخرائط الذهنية Intellectual Map التي بوساطتها يمكن أن تمارس بشكل أفضل عمليتي التخطيط واتخاذ القرارات على وجه الخصوص وبقية العمليات الإدارية الأخرى بشكل عام ، إذ أدخلت تكنولوجيا النظم التناول العلمي الكمي إلى الإدارة التربوية لتساعدها في حل مشكلاتها الإدارية المتعددة .

مفهوم النظام :

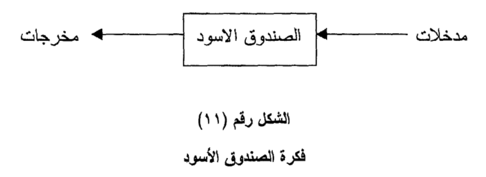
يمكن النظر إلى النظام على أساس جشطالتي ، بمعنى أنــه وبــالرغم مــن تكوّن النظام من عدة عناصر إلا أنه أكثر من مجرد تجميع لها ، إذ أنــــه يتضمــن تنظيما وترابطا ووحدة كلية تتكامل عبرها هذه العنـــاصر . فالنظـــام ليــس فقــط مجموعة من الأجزاء والمكونات فمفهوم النظام يعطي معنى كليا للأهداف والمرامي التي اختيرت هذه الأجزاء والمكونات من أجل تحقيقها . ويمكن القول بأن نظريــــة النظم هي إطار عام للتحليل العقلي العلمي للمساعدة في تبصر نظمنا وتفهمها .

فالنظام أكبر من مجموع الأجزاء ، إنه إطار مستقل تترتب فيـــه الأجــزاء والمكونات ضمن شبكة علاقات مدروسة سعيا لتحقيق مخرجات محــددة مدروســة ضمن رؤى واضحة ، ويمكن النظر إلى الإنسان وإلى البيئة التي يعيش فيها وإلـــى الموجودات من حوله كافة من خلال فكرة النظام ، وفي واقع الأمــر فــإن حياتنــا اليومية محاطة بنظم عاملة من نوع أو آخر . فالكثير مما توصل إليه الإنسان مـــن مخترعات هي نتيجة اتباعه لأسلوب التفكير النظمي ، فالهواتف مثلا هـــي نظـــام ، فهاتف كل فرد متصل بكل هاتف آخر ضمن نظام معين وكذلك السيارة والمذيــــاع وغيرها كلها أمثلة لنظم عاملة . وكل هذه النظم يمكن تعريفـــها مــن خـــلال ذات المنطلقات والأسس التي يقوم عليها التفكير النظمي ، والطبيعة هي النظـــام الأكـــبر وكل ما في الطبيعة هو من مكونات هذا النظام الأم ، بالرغم من أن كلا منها يمكــن أن يشكل نظاما متكاملا في حد ذاته .

وينظر العلماء للجسم الإنساني كمثال على النظام الحـــي ، غـــير أن هـــذا النظام الكبير يتضمن العديد من النظم الفرعية التي تمارس عمليات محددة ضمــــن

العمليات المتكاملة للنظام الإنساني الأكبر ومن بين هذه النظم الفرعية نظم المكونات العصبية والهضمية والعضلية وما إلى ذلك .

فكل نظام يقوم بعمليات محددة تتطلبها طبيعة وجوده والغايات التي صمم من أجلها وأحيانا تكون عمليات النظام ومنطق التحويل الذي تستند إليه عملياته غير واضحة تماما ، إذ يتم التعامل مع هذه العمليات وكأنها تتم في داخل صندوق أسود مغلق ، كل ما يعرف عنه أن له علاقة بتحويل معطيات النظام ومدخلاته إلى نواتج ومخرجات. وكثيرون هم الذين يستعملون فكرة الصندوق الأسود في حياتهم اليومية فنحن نغذي النبات ونسقيه ونسمده ولكن كثيرين لا يدركون تماما جوهر عمليات التحويل التي تتم ، فقد لا يتوفر الوقت لمعرفة ما يتم ، وقد لا تتوفر المقدرة على معرفة ذلك ، وهذا يجعلنا نكتفي بمعرفة ضرورة تزويد النبتة بالماء والسماد " كمدخل " للحصول على " المخرج " وهو نمو النبتة ، بينما نعامل عملية نمو النبتة ذاتها معاملة شيء وكأنه يتم ضمن صندوق أسود . والشكل الآتي يوضح ذلك :



الشكل رقم (١١)

فكرة الصندوق الأسود

وكثيرة هي الأشياء التي يتم التعامل معها من هذا المنطلق عند العديد من الناس ، منها نظام الحاسب الإلكتروني ، ونظام السيارة وما إلى ذلك ، ولكن إن تم قبول ذلك من بعض فئات العاملين فلا يمكن قبوله ممن هم في مستوى متخذي القرار ، إذ يجب الحرص على توضيح ما يتم ويجري داخل صندوق وإطار عمل كل منهم لأن مثل هذه المعرفة وهذا الإدراك يزيد من الفاعلية الداخلية في التعامل

مع أطر مسؤولياتهم ضمن النظام . فالإداري الناجح ملزم بمعرفة ما يجري داخل صندوق وحدته ومنظمته ليكون أقدر على الاستفادة من معطيات تقييمه لنشاطاتها في التعامل مع مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها ونظام التغذية الراجعة فيها .

ولقد حاول الكثيرون تعريف مفهوم النظام ، ومن هذه التعاريف أن النظام مجموعة من العناصر المترابطة الأجزاء المتفاعلة التي تعمل معا من أجل تحقيق غايات مشتركة وأهداف محددة ، بمعنى أنه كيان يشتمل عناصر تربطها شبكة من العلاقات ويستقبل مدخلات معينة من بيئته إذ يعالجها من أجل إنتاج مخرجات محددة تتناغم والأهداف المرسومة لذلك النظام التي غالبا ما تكون متأثرة بحاجات بيئتها ومتطلباتها .

ويعرّف النظام أيضا بأنه المجموع الكلي للأجزاء والعناصر التي تعمل بطريقة مستقلة وتعنى بالترابطية الشبكية بين هذه المكونات المستقلة نسبيا ، بمعنى أن استقلالها يتم ضمن مراعاة لتناغمية عملها الجماعي لتحقيق النتائج المطلوبة أو المخرجات المتوخاة على أساس من الوعي بالحاجات والأهداف التي أسّس النظام من أجل تحقيقها . وطبقا لهذا التعريف فإن أية كينونة لها هدف وتعمل بشكل منظم من الممكن أن تكون نظاما .

ومن أهم مميزات مدخل النظم أنه يوفر إطارا تتدفق فيه المدخلات المتعددة والمتنوعة المصادر لتعمل ضمن مكونات فرعية متناغمة الترابط لتحقيق عملية خلق وإبداع تظهر في مخرجات متوخاة للنظام .

أما أسلوب النظم فهو طريقة بحث ودراسة بالإضافة إلى كونه أسلوب تفكير يقوم على النظرة الشاملة الفاحصة المحللة ، فهو طريقة تحليلية تمكننا من التقدم نحو تحقيق الأهداف التي حددتها مهمة النظام ، وذلك بوساطة عمل منضبط ومرتب للأجزاء التي يتألف منها النظام بأكمله وتتكامل نشاطات هذه الأجزاء وفقا للوظائف التي يقوم بها النظام الكلي .

وقد وصفت لجنة استراتيجية التربية العربية أسلوب النظم علـى أنـه فـي جوّهره أسلوب في التفكير ومعالجة المشكلات حيثما كان الهدف في معالجتها إدراك ما بين الظواهر من علاقات متبادلة (محمد الشريف وآخرون، ١٩٧٩: ٢١٩).

وأسلوب النظم تقنية طيّعة فبقدر ما لديك من مقـدرة علـى رؤيـة شـبكة العلاقات وتحليلها وتبصرها تستطيع أن ترى المشكلة وتدرك أبعادها ، وكـل فـرد ينظر إلى المشكلة من زاويته الخاصة متأثرا ببعده البنائي المطور عبر سنين حياتـه والمتأثر بالخبرات والمواقف التي مرّ فيها وتعرض إليها.

وأسلوب النظم ضد الفوضى والتشويش لأنه في أساسه يفـترض وجـود علاقات منظمة وترتيب معين بين مختلف مكونات النظام وبنسب دقيقة ومدروسـة تماما كتلك العلاقات والنسب التي تشتمل عليها مكونات جسم الإنسان ، ففي أسـلوب النظم والتفكير النظمي لا مكان للتجزئة بعيدا عن رؤية شبكة العلاقات بين الأجـزاء على أن يتم ذلك ضمن إدراك سليم للأهداف والمرامي المتوخاة .

ماهية التفكير النظمي :

لقد أصبحت مصطلحات التفكير النظمي من المصطلحات التـي لا غنـى عنها في الأدب التربوي وبخاصة في مجالات الإدارة، فمصطلحات مثل: مدخـلات، وعمليات، ومخرجات، وتغذية راجعة أصبحت متداولة بين معظم الإداريين، كمـا أصبح الدارسون يؤكدون أهمية فهم شبكة العلاقات بين مكونات الظـاهرة موضـع الدراسة في مقابل عنايتهم السابقة بتحليل الأجزاء ودراستها بشكل مسـتقل، ومـرد هذا التحول في الاهتمام إدراك الدارسين أن كل نظام هو أكثر من مجرد مجمـوع الأجزاء التي يشتملها .

فالتفكير النظمي هو تجمع وتمحور لأشياء أو أفكار أو مبادئ أو عقـــائد أو ما إلى ذلك ليشكل كلا متناغما مترابطا ضمن شبكة منظمة من التفاعلات المعتمـــدة على بعضها البعض ، وبهذا يكون النظام تصميما وخطة مدروسة لتنظيـــم وتفعيـــل مجموعة من النشاطات ضمن مسعى من تحقيق لأهداف ومرام متفق عليها .

إن التناول النظمي ينطلق من مفهومي الانفتاح والتفاعل وهو بذلك يختلـــف عن التناول التقليدي للنظم الاجتماعية الذي يركز على الاهتمام بالأبعـــاد الداخليـــة للنظام دون الاهتمام بتجاوز ذلك إلى العناية بتفاعل مكونـــات النظـــام مـــع بيئتـــه الخارجية ومع ما يتزامل معه من نظم أخرى في هذه البيئة .

معالم التفكير النظمي :

هناك ثلاثة معالم رئيسة يتجسد وينتظم من خلالها أي تفكير نظمي وهـــي : الأهداف ، والوظائف ، والمحتويات أو المكونات . فالنظم توجد لتحقيـــق أهـــداف معينة مستخدمة محتويات أو مكونات مصممة بأفضل شكل ممكن لتكاملـــها حتـــى تصبح قادرة على مباشرة وظائفها المحققة لأهدافها .

❖ **الأهداف :**

توجد النظم أو تؤسس بناء على حاجـــة مجتمعاتـــها وبيئاتـــها .فالمؤسســـة التربوية مثلا نظام أسس من قبل المجتمع ليحقق مجموعة متنوعة مـــن الحاجـــات التربوية . وحتى يكون في مقدور النظام تحقيق هذه الحاجات بـــالقوة نفســـها فإنـــه يتحتم تقييم هذه الحاجات وتحليلها من قبل النظام التربوي والمجتمع ، بغية وضعـــها

في أولويات مع دراسة احتمال تحقيقها . فكلما كانت هذه الحاجات والغايات أوضح، كان النظام التربوي أقدر على التعامل معها وأكثر شعورا بمسؤوليته عن تحقيقها.

❖ الوظائف :

لكل نظام وظائفه ، فهناك وظائف عامة في النظم كلها وهناك وظائف خاصة بالنظام . والوظائف العامة هي التي تتوفر في النظم جميعها ومنها: المدخلات، والمخرجات، والتغذية الراجعة ، والضبط ، والتكيف ، والمواءمة، والنمو، والتحويل. وتعدّ وظيفة التحويل أهم الوظائف العامة إذ يتم بوساطتها تحويل المدخلات إلى مخرجات فهي بالتالي أكثر وظيفة تخدم الهدف وتلبي المتطلبات. والتحويل يتم بتنشيط الوظائف الخاصة بالنظام التي يمكن تعرفها بتحليل أهداف النظام . وبقدر توفر الدقة في تعيين الوظائف الخاصة بالنظام يمكن تعرّفها بتحليل أهداف النظام يصبح بالإمكان اختيار مكونات النظام وعناصره ومركباته . وبالنسبة للنظام التربوي فإن أهم مكون فيه هو المتعلم ، وبالتالي فإن أهم وظيفة فيه هي تسهيل تحويل المتعلم من مدخل غير قادر على الأداء وفق الطرق المرغوب فيها إلى مخرج قادر حقا على الأداء لأنه قد تعلم.

❖ المكونات :

إن اختيار عناصر النظام ومكوناته تعتمد على إمكان استخدامها لتحقيق وظائفه ، والوصول إلى غايته . فالغايات والأهداف تحدد وظائف النظام ، وتحديد هذه الوظائف يقود إلى تحديد مكوناتها والقدرات التي يجب أن تتوفر فيها . فمكونات النظام تتصل مع بعضها بعلاقات ضمن نمط وتصميم معين يكوّن بنية النظام . ومن خلال ديناميّة هذه العلاقات يتحول النظام من كونه مجموعة كينونات مستقلة إلى حالة من التكامل والتداخل . فالنظام التربوي مثلا يتألف من مجموع أنظمته الفرعية بكل مكوناتها ذات الصلة والعلاقة بتحويل المتعلم إلى مخرج ليحقق فيه الأهداف التربوية المتفق عليها .

وبالرغم من بعض الاختلافات في استخدام المصطلحات إلا أن هناك نوعا من الاتفاق على معنى نظام " System " فمن وجهة نظر (بيرتالانفي) رائد التفكير النظمي . فإن النظام هو عدد معقد من العناصر في حالة تفاعل وتبادل الأشياء مع بيئته ، بمعنى أنه يمارس عمليتي الأخذ والعطاء معها . أي أن النظام المتسم بالصحة المنظمية يعيش حالة من الدينامية الخارجية مع بيئته إضافة إلى ديناميته الداخلية .(Bertalanffy,1968)

ويمكن تعريف النظام أيضا بأنه تجميع تكاملي لعناصر متفاعلة صممت لتحقق تعاونيا وظيفة محددة سلفا . (Flagle,et.al,1960:58)

- وأنه مجموعة من العناصر المعتمدة على بعضها بعضا تعمل معا لتنجز قصدا تم تحديده مسبقا . (Chorofas,1965:2)
- وأنه شيء منظم ذو توجه وغاية ويتمتع بدرجة من الوحدة الداخلية وهو بنية أو تنظيم مدروس ضمن إطار منهجي يبين بشكل واضح شبكة علاقات الأجزاء مع بعضها البعض ضمن إطار الكل الذي تعيش .(Blendinger,1969:56)
- وأنه كل متكامل منظم يتألف من مكونين أو نظامين فرعيين أو أكثر يتوقف بعضها على البعض الآخر وله حدود معرفة ضمن إطار النظام البيئي الأكبر الذي يوجد فيه .(Kast&Rosenzweig,1979:98)

ويلاحظ أن هناك عوامل مشتركة تشتملها هذه التعاريف جميعها مثل إبرازها لمصطلحات عناصر ، وأجزاء ، ومكونات ، وهذه تشير إلى مكونات النظام ، كما تؤكد هذه التعاريف شبكة العلاقات المتبادلة بين هذه العناصر والأجزاء ، فنظرية النظم تقوم على أساس النظر إلى الواقع العملي وكأنه مكوّن من محتويات نظمية في وضع دينامي متوازن .

مكونات النظام:

يتكون كل نظام من أجزاء ترتبط معا في تكامل وثيق ولكل منها أهميته ودوره في حركة النظام وفاعليته في تحقيق أهدافه . وتضم هذه المكونات ...... مدخلات النظام ، وعمليات النظام ، ومنتجات النظام ، ومخرجات النظام، والمخرجات الموظفة للنظام ، والتغذية الراجعة .

مدخلات النظام Inputs :

وتتمثل في كل ما يستقطبه النظام من بيئته ضمن تصوره لما تحتاجه عملياته ومخرجاته من مدخلات ضرورية لمساعدته في تحقيق أهدافه ومراميه وقد يتوالى ورود هذه المدخلات إلى النظام في تدفق مستمر أو على شكل متقطع علما بأن المصدر الأساسي لهذه المدخلات هو بيئة النظام المحيطة به .

وفي النظام التربوي هناك أنواع ثلاثة من المدخلات وهي :

- **المدخلات البشرية :** وتتمثل في الأفراد الذين يتولون مسؤولية تشغيل مختلف مكونات النظام بكل ما يمتلكونه من أبعاد معرفية ومهنية واتجاهات وقيم ومهارات ومكونات بنائية أخرى تشتملها شخصياتهم . بمعنى أن مدخلات النظام البشرية تفعّل النظام متأثرة بما تمتلكه وتشتمله من أطر مرجعية تمت بلورتها عبر عملية بناء كينونات شخصياتهم الفريدة ؛ ومن بين هذه المدخلات البشرية المتعلمون والعاملون في النظام التربوي كافة .
- **المدخلات المادية :** وتتمثل هذه المدخلات في كل ما هو غير بشري من أموال وتجهيزات ومواد ضرورية لتفعيل النظام في مسعاه لتنشيط عملياته ومكوناته الفرعية ضمن أطر من إدراكه لأهدافه ومراميه .

❖ **المدخلات المعنوية :** وتتمثل في قيم المجتمع والاتجاهات السائدة فيه ومستواه الحضاري عبر تقدم الأبعاد القانونية والفكرية ومستوى نضج أفراده وسيادة مفاهيم اجتماعية سليمة بينهم .

عمليات النظام Processes :

وتتمثل في تلك المكونات الفرعية المصممة وفق نسق يتناغم مع المهام والعمليات المختلفة التي يفترض أن يشتملها النظام والمتوقع منه من خلالها إنجاز مهام تخصصية محددة تتكامل مع مكونات فرعية أخرى ، وتتعايش معها ضمن شبكة علاقات محصلتها تكامل هذه العمليات عبر مكوناتها الفرعية لتصب في النهاية في مسار تحقيق أهداف النظام ومراميه .

ويتوقف نجاح النظام بدرجة كبيرة على فاعلية العمليات والأنشطة التي يشتملها وعلى قدرتها على استيعاب وتوظيف مدخلاته لأقصى طاقة ممكنة بما ينسجم مع النتائج المبتغاة .

منتجات النظام Products :

وتتمثل هذه المنتجات بمخرجات فرعية ضمن إطار من تصور المخرجات النهائية ويعني هذا في النظام التربوي منتج تحصيل الطلبة في المواد الأكاديمية مثلا ، ومنتج النمو الانفعالي للطلبة ، ومنتج النمو الاجتماعي للطلبة ... وهكذا .

بمعنى أن منتجات النظام تتعلق بما يترتب على عمليات النظـــام الفرعيـــة ضمـــن مسعاها المتكامل لتحقيق المخرج / المخرجات المنشودة للنظام .

مخرجات النظام Outputs :

وتتمثل في عوائد النظام ومخرجاته المرتبطة بأهدافه إذ أنه من المفروض ، ومن الناحية النظرية على الأقل ، أن تتطابق مخرجات النظام مع أهدافه مع أنه فـي واقع الأمر وحقيقته يندر أن لا يكون هناك فرق بين أهداف نظام مـــا ومخرجاتـه الفعلية ويمثل هذا الفرق درجة انحراف ذلك النظام المعين عن أهدافـه ومخرجاتـه النموذجية المرسومة إذ يتوقف ذلك كله على مقدرة النظام فـــي ضبـط مدخلاتـه وعملياته وطرق تشغيل وتفعيل نظمه الفرعية .

والمخرجات على أنواع منها :

- **مخرجات بشرية :** وهم الأفراد الذين تمت تربيتهم وتأهيلهم بما ينســجم والأهداف التي خطط لها مصممو النظام .
- **مخرجات مادية :** وهي المنتجات التي يمكن للنظام أن يتوصـــل إليـها نتيجة استخدامه ما توافر له من مدخلات مثل تطوير الأبنية المدرســية وأعداد الخريجين ، وتوظيفه لأجهزة مثل الحاسبات وما شابه من تقنيـات تتوافر لديه .
- **مخرجات معنوية :** وهي متمثلـــة بالمعـــارف والأفكـــار والمعلومـــات ومختلف أشكال الإثراء المعنوي كالقيم والاتجاهات والعادات ومـــا إلـــى ذلك.

مخرجات موظفة للنظام Outcomes :

وتتعلق هذه المخرجات الموظفة بمخرجات النظام الفعلية بعد دخولها سوق العمل والإنتاج و معترك الحياة ومن مظاهرها تحقيق فاعلية المخرجات في توظيفها ونجاحها الميداني ضمن إطار مفاهيم المساءلة ، ومقدرتها على المحافظة على مفاهيم الدينامية والصيانة .

التغذية الراجعة Feedback :

وتتمثل في نظام للتكيف يقوم على أساس موازنة المخرجات الفعلية للنظام بالمخرجات النموذج التي يفترض أن ينتجها النظام ومن ثم ملاحظة ودراسة التفاوت بينها بهدف تطوير بدائل تكيفية ، يتم اختيار الأنسب منها في ضوء إمكانات النظام سواء أتعلق بها من المدخلات أم العمليات أم معطيات البيئة ومتغيراتها . وبعد التأكد من البديل / البدائل التكيفية المناسبة ، يتم مأسستها لتصبح جزءا فاعلا ومكونا أساسيا من النظام أسوة ببقية مكوناته الأخرى .

وتعدّ عمليات التغذية الراجعة من أهم مميزات التناول النظمي باعتبارها تساعد على تقييم وتطوير أداء النظام عبر المراجعة المستمرة لطريقة تفعيله لمكوناته كافة .

حدود النظام

إن لكل نظام حدوده الخاصة به التي تحيط بعملياته المشتركة ، والوظائف المتنوعة والأجزاء المعتمدة على بعضها البعض . ويمكن تشبيه الحدود بـ " الجلد " الذي يحيط بالكائن الحي ، أو بالحدود الجغرافية لوحدة سياسية جغرافية ، وهذه

الحدود تتصف بالمرونة النسبية بحيث تحدد بحسب الغرض الذي صمم من أجله النظام.

وفي داخل حدود كل نظام توجد أنظمة فرعية Sub-Systems ونقطة الاتصال بين نظامين فرعيين تسمى " بالسطح البيني " Interface وكل شيء خارج النظام الواحد جزء من البيئة المحيطة Environment ويسمى النظام الذي تكون حدوده كتيمة " بالنظام المنغلق " Closed System إذ لا يتأثر بشكل فاعل بالبيئة الخارجية . لذا تعدّ هذه الأنظمة المنغلقة نظما غير مستقرة ، وذلك لافتقارها المقدرة على تحسس التغيير في البيئة المحيطة والتعامل معه . أما إذا كان التفاعل ممكنا بين النظام وبيئته فيشار للنظام على أنه نظام منفتح Open System ييسر تجاوب النظام مع حاجات بيئته التي وجد النظام من أجل خدمتها وتحقيق متطلباتها وتوقعاتها وهذا يؤثر على طبيعة مدخلات النظام وعلى عملياته ومخرجاته من بعد .

ديناميية النظام

إن نظرية النظم هي وسيلة لإيجاد إطار شامل تتكامل فيه مجالات المعرفة المتخصصة كما توفر قاعدة مشتركة لمقارنة المفاهيم من الحقول المعرفية المتعددة. فنظرية النظم تمثل رد فعل للتجزئة التي نشأت عن التركيز على مكونات النظم الفرعية وإغفال نمط شبكة العلاقات التي تربط بينها إذ إن هذه النظرية تهتم بترابطية مكونات النظام وبشبكة العلاقات بينها .

إن أسلوب النظم يعدّ طريقة للتغيير ، أو إطارا عقليـا مرجعيـا يسـتخدمه الإداري لإنجاز وظائفه من تخطيط وتنظيم ورقابة وغيرها من العمليات الإداريـــة الأخرى .

إن النظام وحدة معقدة التركيب تتألف من أجزاء عديـدة خاضعـة لخطـة مشتركة، فالنظام شبكة من الأجزاء المنظمة المتنوعة والمرتبطة بعلاقات متبادلـة. لذا فإن النظام يفترض وجود ترتيب معين ، فالتشويش والفوضى أمـور مناقضـة للفكر النظمي غير أن هذا لا يعني الجمود أو فقدان النظام وأجزاؤه عنصر المرونـة في تفاعله مع معطيات البيئة ، بهدف الوصول بالنظـام إلـى حالـة مـن الثبـات والاستقرار النسبي الفاعل .

فالنظم إذا تتميز بخصال ثلاث : أولاها أنها هادفة بمعنى أن لها مخرجـات، وثانيتها أن لها نمطا معينا في تنظيم مكوناتها وتنطلق من تصميم معين . وثالثتـها أن لها مدخلات موزعة وفق خطة معينة وشبكة علاقات مدروسة .

فالنظام هو تنظيم من المكونات صمم لتحقيق أهداف محـددة وفـق خطـة مرسومة في بيئة معينة ، وتتفاعل ضمن إطار بيئتها مـع نظـم أخـرى تعـرف بالأنظمة المزاملة Peer Systems ؛ لذا فإن الدينامية التي يعيشها أي نظام اجتمـاعي لا تتم في فراغ بل عليها أن تستبصر واقع النظم الاجتماعية الأخرى المتزاملة معها في البيئة المعنية. ويمكن تقسيم النظم من حيث تفاعلها الدينامي مع البيئة إلى نظـم منفتحة وأخرى منغلقة كما أسلفنا سابقا .

بالنسبة للنظم المنفتحة فالتفاعل بين البيئة والنظام من مميزات هذه النظـم ، والنظام في هذه الحالة يتأثر بعوامل بيئية خارجية ويؤثر فيها ؛ لذا فإن من مترتبـات هذه الدينامية إمكانية أن يحدث التغيير عبر عملية الأخـذ والعطـاء بيـن النظـام ومكونات بيئته سعيا إلى توازن دينامي بين النظام وبيئته.

بينما يلاحظ في النظم المنغلقة أن تأثير البيئة محجوب عنها أو غير مشجع أو محدود ولا يوجد تفاعل إلا بين أجزاء النظام داخل إطار حدوده ، على عكس النظام المنفتح الذي يوفر السبل والمنافذ لتفاعله مع بيئته . وكلما ازدادت هذه السبل والمنافذ ، ازداد انفتاح النظام الذي يتطور وتتعاظم مدخلاته مما يؤدي إلى تطوير عملياته وإثراء مخرجاته . (Greene,1973:36),(Hearn,1959:48-49) (هاني عبد الرحمن، ١٩٨٠: ٤٧) .

وتتميز النظم المنفتحة في ديناميتها بما يأتي:

١. تتبادل النظم المنفتحة طاقاتها ومعلوماتها مع بيئتها ، بمعنى أنها تعيش دينامية في تناول مدخلاتها وعملياتها ومخرجاتها .

٢. تميل النظم المنفتحة إلى المحافظة على استقرارها وتوازنها بمحافظتها على توازن النسب بين مكونات النظام الواحد ، وإدراكها أن أي تغيير في أي مكون فرعي يتطلب إحداث تغييرات موازية وبالنسب التي تتطلبها بقية المكونات الفرعية الأخرى في النظام . فالنظام المنفتح كالشمعة التي تحافظ على حجم شعلتها الطبيعية طيلة وجودها مع بيئتها بالرغم من استمرارية اشتعالها وذلك عبر استمرارية تكيفها مع متغيرات بيئتها .

٣. النظم المنفتحة ذاتية التنظيم؛ فهي تعيد تنظيم مكوناتها بحسب الظروف البيئية لتبقي على فاعلية ديناميتها الداخلية وكذلك على فاعلية ديناميتها الخارجية مع بيئتها . أي أن النظم المنفتحة تعيش توازنا صحيا عبر تفاعلاتها الداخلية والخارجية كافة . فالشمعة في المثال السابق تهتز متذبذبة في حالة تعرضها لتيار هوائي وهذا التفاعل مع الموقف الجديد

يعطيها الفرصة للعودة إلى حالتها المستقرة السابقة بتوقف المؤثر الطارئ . أي أن ديناميتها وانفتاحها حافظ على بقائها واستمرارية فاعليتها .

والنظم المنفتحة تتميز بحدود مرنة تتفاعل من خلالها مع بيئتها ومثل هذه النظم تستقبل معطيات من بيئتها وتتفاعل معها بسهولة ويسر وتختار ما تحتاجه منها وبقدر ما يفيدها لتستخدمها في إثراء وتفعيل عملياتها بهدف إنتاج مخرجات لها دلالتها وفائدتها لبيئتها ، فالنظام المنفتح يتميز بتدفق مستمر من الطاقة والمعلومات والمواد بينه وبين بيئته .

أما النظم المنغلقة فتتميز بحدود كتيمة ليس من السهل النفاذ منها ومثل هذه النظم لا تتفاعل بشكل كاف مع بيئتها ولا تستفيد كثيرا من معطيات هذه البيئة كما أن فائدتها لبيئتها تكون محدودة .

وفي واقع الأمر فإن النظم تقع على متصل الانفتاح ــ الانغلاق لأنه لا يمكن لأي نظام يهمه أن يحافظ على استمراريته أن يكون تام الانغلاق أو حتى تام الانفتاح . ولذلك فقد يكون من الأنسب استخدام تعبير منغلق نسبيا أو منفتح نسبيا للدلالة على موقع النظام المعين بالنسبة لمتصل الانفتاح ــ الانغلاق . والنظم الاجتماعية ، ومنها النظام التربوي ، لا بد أن تكون نظما أقرب إلى الانفتاح منها إلى الانغلاق كي تتمكن من الاستمرار في خدمة بيئاتها بتحقيق مخرجات لها دلالتها ويحتاج إليها المجتمع .

مفهوم النظام وتحليل النظم:

إن الكون الذي نعيش فيه يقوم على أساس شبكة من العلاقات المعنقدة بين مختلف مكوناته ، ويستخدم التفكير النظمي لمعالجة مثل هذه التعنقدات في جميع مجالات الحياة .

إن أسلوب تحليل النظم صمم كأحد أبعاد التفكير النظمي ونظرية النظم لتيسير إدارة المؤسسات وتفعيل عملية اتخاذ القرارات فيها ولمعالجة المشكلات التي تنشأ في إدارة تلك المؤسسات بكل ما تشتمله من قوى بشرية وآلات وموارد ضمن أطر البيئة والمحيط الذي توجد فيه .

كما صمم أسلوب تحليل النظم لتحسين الفاعلية الداخلية للنظام أي أنه معني بفحص النظام وتبصر عمليات التشغيل والتطوير والتغيير التي يعتمدها بهدف تمكين شبكة التفاعل بين مكوناته من الوصول إلى المخرجات والمرامي التي صمم النظام من أجل تحقيقها . أما الفاعلية الخارجية للنظام فتقع ضمن مجال الاهتمام بتخطيط النظم بمعنى أنها تركز على التنسيق بين النظام التربوي وبقية النظم والقطاعات الأخرى المزاملة للنظام التربوي في المجتمع كالنظام الاقتصادي أو النظام الاجتماعي أو النظام السياسي وغيرها من النظم الاجتماعية الأخرى .

فتحليل النظم معني بتجزئة أي موقف إلى تفاصيله ومكوناته ولكن ضمن إدراك لمنظومة شبكة العلاقات التي تتضمنها وتعمل وفقها هذه المكونات ، ثم دراسة سبل التعامل مع كل مكوّن وتبصر سبل ضبطه والتعرف على محدداته وسبل التعامل معه سواء أكانت هذه المحددات قوى بشرية أم مادية أم معنوية، وذلك بهدف التخلي عن النشاطات المستهلكة لجهد النظام ووقته والمحافظة على

النشاطات الداعمة لتقدمه وإنجاز أهدافه ومراميه إضافة إلى تفهم طبيعة علاقات النظام مع الأنظمة الاجتماعية المزاملة له في بيئته .

إن تحليل النظم مفهوم أو اتجاه في النظر إلى المشكلات والقضايا التي تواجهنا لا بل هو فلسفة علمية في الاضطلاع ببحث متداخل للتخصصات موجه لاتخاذ قرار ما ، فهو منهج لاستقصاء أنسب طريقة يمكن بها مساعدة صانع القرار كلما واجهته مشكلات اختيار معقدة وسط ظروف غير مؤكدة . وتحليل النظم يقوم على الفحص المنظم القائم على الدراسة المتعمقة المستفيضة والصريحة والجريئة للمتغيرات المتعلقة بالمشكلة كافة بهدف الوصول إلى المعالجة الجريئة والممكنة في الوقت نفسه . فتحليل النظم نقيض لأسلوب اتخاذ القرارات باستخدام البداهة أو العشوائية ، إنه الاختيار العقلاني القائم على الاستبصار والتفكر . فعن طريق تحليل النظم تتم الموازنة بين متغيرات المشكلة كافة والأهداف المرغوب في الوصول إليها وكلفتها وإمكانية تجسيدها . وتعكس مناهج تحليل النظم محاولة منطقية لتوضيح ميدان الصراع الذي يحيط بعملية اتخاذ القرارات التربوية ، فإذا ترك المعنيون بعملية اتخاذ القرارات لتحيزاتهم وأهوائهم وأبعادهم اللاشعورية الفرصة للتأثير على قراراتهم وتلوينها بالهوى والميل ترتب عنها خلخلة في العملية التربوية وبخاصة أن قراراتهم لا ينحصر تأثيرها عليهم شخصيا بل تمس قطاعا عريضا من المجتمع الذي يعيشون فيه . لذا لا يمكن قبول أية قرارات في الأمور التربوية لا تنطلق من مستويات متعمقة من التبصر والتفحص ، وأن أسلوب تحليل النظم ييسّر — إذا ما اتبع بشكل سليم — الوصول إلى ذلك .

إن الأخذ بهذا الاتجاه ، اتجاه تحليل النظم ، يتطلب النظر إلى المشكلة في كليتها وضمن سياقها في النظام بهدف فهم أبعادها وأعماقها بغية الوصول إلى بديل أو بدائل تيسر على النظام تحقيق أهدافه المرسومة مع ضرورة مراعاة تفحص

البدائل من حيث تناغمها واتساقها وانسجامها مع أبعاد مدخلات النظام البشرية والمادية والمعنوية.

فالفكر النظمي فكر تحليلي كلي يتناول القضايا والمشاكل من خلال تفهم إطارها الكلي ثم يحللها ويجزئها إلى أجزاء لها دلالتها ، ولكن ضمن إدراك كلي لدرجة الاعتمادية المتبادلة ولشبكة العلاقات بين هذه الأجزاء ، كذلك بين هذه الأجزاء ضمن إطار النظام الذي تعمل فيه وبين بيئة هذا النظام الكلية . وبذلك يكون أي تغيير في أي جزء من هذه الأجزاء مؤثرا و متأثرا ببقية أجزاء النظام الأخرى.

دور الإنسان في التفكير النظمي:

إن تفعيل أي نظام اجتماعي لا يتم بمنأى عن دور الإنسان فيه ، فالعنصر البشري من أهم المصادر والموارد اللازمة لضمان كفاءة النظام إذ يقوم برسم الأهداف وتحليلها وتصميم نظم تشغيلها وتوظيف نتائجها المستخرجة من النظام.

لذا فإن لكفاءة وفاعلية العاملين في النظام أثرا مهما في نجاحه وتجاوبه مع الأهداف والمرامي التي صمم من أجلها وتحقيق تطلعات المستفيدين من ذلك النظام. علما بأنه لا يكفي ضمان وجود إنسان ليعمل في النظام بل لا بد من التأكد من أن هذا الإنسان مناسب فعلا للعمل في النظام وأن أبعاد شخصيته تتناغم وتنسجم مع متطلبات إشباع توقعات وحاجات وطموحات هذا الإنسان . كل ذلك بهدف الوصول إلى تحقيق الاستخدام الأمثل للقوى البشرية التي يستعين بها النظام لتفعيل مدخلاته كافة عبر تشابكية مكوناته الفرعية سعيا للوصول إلى أهدافه ومراميه .

وهنا لا بد من إبراز قاعدتين أساسيتين معنيتين بنجاح النظام أو فشله وهما قاعدتا الكفاية والفاعلية (Steers, 1975):

القاعدة الأولى : تتعلق ببعد الكفاية في النظام Efficiency والمرتبطة بالاقتصاد من حيث استخدام المدخلات استخداما اقتصاديا بأقل كلفة وأفضل طريقة ممكنة ، فاهتمام هذه القاعدة منصب بشكل رئيس على بعد الإنتاج وكمه .

القاعدة الثانية : تتعلق ببعد الفاعلية في النظام Effectiveness وتهتم هذه القاعدة بكيف أداء النظام ونوعه . ويمكن أن ننظر إليه من زاويتين ، الفاعلية الظاهرية والفاعلية الشخصية . فتهتم الفاعلية الظاهرية بالسلوك الإداري الذي قد يظهر من خلال الفاعلية الإدارية ويجب أن يقوم وفق متطلبات مخرجات العمل مثل اتخاذ القرارات في وقتها المناسب وسيادة العلاقات الإنسانية الجيدة داخل النظام والإنجاز في المواعيد المحددة وما إلى ذلك من أمور . أما الفاعلية الشخصية فذات علاقة بالأفراد العاملين في النظام وبإحساسهم بدرجة من الرضا والقبول ، إذ إنه في الوقت الذي تكون فيه للمنظمة الإدارية أهدافها يكون للأفراد حاجاتهم ، وإذا كانت أهداف الفرد العامل في النظام متناغمة مع أهداف المنظمة واستشعر الفرد أن تحقيقه لمتطلبات دوره يساعده في إشباع متطلبات حاجاته ، يكون أمر الفاعلية الشخصية محققا وميسرا لبذل الموظف أقصى ما يستطيعه من طاقة من أجل إنجاز متطلبات دوره إذ لا تناقض بين أهداف المنظمة وتوقعاتها وأهداف الفرد وحاجاته ، فكلما زاد إحساس الفرد بأن إنجازه يحقق انسجاما مع أهدافه وحاجاته كان ذلك محققا لبعد الفاعلية الشخصية بمعنى أن قاعدة الفاعلية تتعلق بالصلاحية المثلى للعناصر المستخدمة في النظام سعيا للحصول على الأهداف المحددة ، فهي علاقة بين المدخلات والعمليات وكيفها وليس بين كميتها وبين المخرجات فقط .

وفي العادة يتطلب الأمر تحقيق نوع من التوازن بين بعدي الكفاية والفاعلية وبقدر تحقيق هذا التوازن يمكننا ذلك من الحكم من أن النظام قد بلغ درجة صحية في العمل .

إن ممارسة أسلوب النظم لا يخلو من الأبعاد الأخلاقية أو القيمية باعتبار أن تعاملنا مع هذه النظم تتم من خلال الإنسان الذي لا يمكن إلا أن تكون لديه مكونات قيمية وأخلاقية تشكل بعدا مهما في إطاره الفكري وهذه تؤثر في طريقة إدراكه للأمور ، وعليه فإنه من الصعب أن تتحقق الموضوعية المطلقة باعتبار أن الإنسان يقع على متصل ذي حدين ، الموضوعية من جانب والذاتية من جانب آخر ، وبقدر قرب الإنسان العامل في النظام من حد الموضوعية يكون أحكم في تفسيراته وقراراته .

غير أنه يلاحظ أننا كثيرا ما نركز في تعاملنا مع مخرجات نظمنا التربوية على بعد كم مخرجات النظام المتمثل في أعداد الخريجين ومدى تمكنهم من المعلومات والمفاهيم والمعارف التي درسوها ضمن موادهم الأكاديمية . بينما لا نولي النظر إلى ما يتعلق ببعد قيمهم ، وتطوير مهاراتهم عبر ما عايشوا من خبرات وما تلقوه من معارف ، وتنامي قدرتهم على تبصرهم سلامة المنطلقات التي يعتمدونها في إدراكهم الأمور بما فيها إدراكهم لمسلماتهم ومنطلقاتهم الذاتية في التعامل مع مدركاتهم إذ لا نولي مثل هذه الأمور العناية الكيفية والاهتمام اللازم الذي تستحقه. وهنا يبدو واضحا أهمية بعد الإنسان العامل في النظم التربوية ودوره في الأداء الفاعل لهذه النظم .

يتضح من كل ما سبق أننا يجب أن نركز في تعاملنا مع الأنظمة التربوية على الاهتمام بدراستها والتعامل معها من خلال معطيات وأسس التفكير النظمي الذي يساعد في إدراك العلاقة الشبكية والتشابكية التي يعيشها النظام التربوي سواء في تعامله مع معطياته ومكوناته الذاتية الداخلية ، أم في تعامله مع البيئة التي يتعايش معها بكل ما تشتمله هذه البيئة من نظم مزاملة . فكلما تعقدت تركيبة مجتمعاتنا البشرية ، أصبحنا بحاجة أكثر إلى التعامل مع التفكير النظمي في المواقع والمؤسسات المتعايشة فيه على اختلافها. وهذا يتطلب الاهتمام بإعادة النظر في

طريقة بنائنا لإنساننا بحيث يصبح أكثر قدرة على تبصر ذاته والابتعاد بها عن الأطر الضيقة أو أطر الميل والهوى منتقلا بها إلى رحابة الأطر العقلانية المنفتحة على معطيات الفكر الإنساني .

والنظرة التطبيقية من خلال تفكيرنا النظمي يمكن أن تتضح في القناعة التامة بأن أسلوب التفكير النظمي هو أكثر من تتابع في الخطوات وأنه عملية دينامية تفاعلية ، تعدل فيها الأهداف الأولية باعتبارها نتيجة لتحليلات لاحقة، والمحددات يمكن أن تعدل نتيجة لملاحظة أثرها على النظام، والحلول المقترحة تعدل نتيجة لتناوب الدراسات، والنظام بأكمله يمكن أن يعاد تصميمه نتيجة للتقييم الأدائي له . لذا فإن كل خطوة على الطريق تحلل للتأكد من مدى ملاءمة القرارات المتخذة أو تعديلها .

وأسلوب التفكير النظمي يمكن أن يساعد التربية في خدمة غرضها بفاعلية وكفاية أكثر . فالتربية عملية دينامية وكذلك أسلوب التفكير النظمي ، فإنه عملية دينامية أيضا . فمن خلال تطبيق هذا الأسلوب يمكن تعرف مجالات المشكلة وإجراء التعديلات المناسبة مبكرا دون تأخير . فالإداريون التربويون اليوم لا يستطيعون تجاهل ضرورة التفاعل من منطلق أسلوب التفكير النظمي كما لا يستطيعون أن يكونوا غير ملمين بإجراءات تحليل النظم .

إن أسلوب التفكير النظمي يسمح للإداري التربوي بالتركيز المستمر على الأهداف والغايات وطريقة تحقيقها من خلال العمليات الإدارية . فالإدارة التربوية عبر أسلوب التفكير النظمي تنظر للمؤسسة التربوية على أنها نظام يترجم الموارد المتوافرة في المؤسسة من أموال وأجهزة ومؤهلين إلى نتاج أو عوائد مرتبطة بأهداف المجتمع التربوية العامة . فالنظام التربوي لا ينظر إليه على أنه تجميع لعناصر منفصلة وإنما نظام إنساني يمر بخبرات من التفاعل الدينامي بين أجزائه وبينها وبين البيئة .

وأخيرا يتضح مما سبق أن المفهوم الرئيسي في أسلوب التفكير النظمي هو التعرف على العديد من الاحتمالات واختيار أفضلها . هذا بالإضافة إلى الاهتمام بمكونات النظام التي يجب أن يعمل بعضها مع بعض باتساق وتكامل لتحقيق الهدف المرسوم فلا تسلط لمكون من مكونات النظام على الآخر . فلا الإدارة أفضل من العاملين الآخرين ، ولا الفنيون أفضل من غيرهم . بل الكل مهم ، ولكل أثره المهم في النظام الواحد المتكامل . ففي التفكير النظمي يلاحظ أن الاهتمام بالبدائل هو أمر أساسي وأنه يتضمن الاكتشاف المتعمق للسبل المختلفة والطرق والوسائل لاستخدام وتفعيل الوظائف والمكونات وتفاعلاتها وأنماط التكيف بهدف الوصول إلى أعلى درجات الأداء لعمليات النظام المختلفة .

المراجع :

- Argyris, Chris ,"Personality and Organization: The Conflict Between the System and the Individual ", Harper and Row Publishers, N.Y.,1957
- Bertalanffy, L.Von," General Systems Theory : Foundations, Development, Applications ", N.Y.:Goerge Braziller, 1968
- Blendinger , Jack, " ABC of the Systems approach ", Education ,90 Sep.-Oct. ,1969
- Chorofas, Dimitris, "Systems and simulations ",N.Y.: The Free Press, 1956
- Degreene, Kenyon B. , Sociotechnical Systems", Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. Inc.,1973
- Flagle, C.D., W.H.Huggings, and Robert H. Roy, "Operations Research in Systems Engineering", Baltimore: John Hopkins Un.Press,1960
- Green, Kenyon B.,"Sociotechnical Systems",Englewood Cliff,N.J.: Prentice-Hall,1973
- Hearn, gordon, "theory Building in Social Work ", Toronto: University of Toronto Press , 1959
- Johnson, R.A., F.E. Kast , and J.E. Rosenzweig,"The Theory and Management of System ",N.Y.:McGraw-Hill ,1967
- Kast, Fremont and James E. Rosenzweig ,"Organization and Management : System and Cintingency Approach", 3rd ed. ,N.Y.: McGraw-Hill , 1979
- Knezevich, Stephen J. "Administration of Public Education", N.Y.: Harper and Row,1962

❖ Steers, R. ," Problems in the Measurements of Organizational Effectiveness", Administrational Science Quarterly, 1975

❖ محمد الشريف وآخرون ، استراتيجية تطوير التربية العربية ، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة : ١٩٧٩

❖ هاني عبد الرحمن صالح الطويل ، الإدارة التربوية : بحوث ودراسات ، عمان : ١٩٨٠

❖ هاني عبد الرحمن صالح الطويل ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي : سلوك الأفراد والجماعات في النظم ، عمان : ١٩٨٦



المناخ المنظمي في الإدارة التعليمية

٤

المناخ المنظمي في الإدارة التعليمية

المقدمة

إن نجاح الأنظمة التربوية لا يرتبط بمتغير واحد بعينه ، فطبيعة عمل النظم وشبكة العلاقات والتفاعلات التي تنشط عبرها مكوناتها الفرعية تؤثر في نجاح النظم التربوية و تحقيق الأهداف والمرامي التي تنشدها .

ويشكل جو العمل والمناخ الذي يعيشه العاملون في النظام التربوي متغيرا" فاعلا" في درجة ومستوى نجاح أداء هذا النظام و في شعور المتفاعلين عبر مكوناته الفرعية المختلفة بالراحة والطمأنينة والثقة والرغبة في بذل أقصى جهودهم الممكنة في مسعاهم لإنجاز متطلبات أدوارهم ، ولذلك فإنه يلاحظ أن هناك علاقة وثيقة بين جو العمل الذي يسود المنظمة وهو ما يسمى بالمناخ المنظمي Organizational Climate وبين درجة رضا المتفاعلين داخل النظام عنه ، إذ يتناسب نجاح النظام طرديا مع درجة صحة مناخ العمل الذي يسوده ، فالمناخ المنظمي يحدد درجة نجاح المنظمة بشكل كبير . وعلى الأغلب فإن المنظمة التي

تعيش مناخا" ضعيفا" أو مشوشا" تكون أكثر عرضة للفشل في الأمد الطويل حتى وإن نجحت مرحليا" في أداء وظائفها الإدارية الأخرى .

ويظهر أثر العلاقة الوثيقة بين النظام التربوي ومناخه السائد باديا" على مستوى أداء وانضباطية الطلبة وعطائهم وكذلك على استقرار العاملين فيه وإحساسهم بالرضى وعلى توجهاتهم الإبداعية في الأداء وعلى انفتاح النظام في خدمة المجتمع والمشاركة في فعالياته ونشاطاته وعلى نموه وتطوره بشكل عام .

ومن الدراسات التي أثبتت وجود علاقة بين المناخ المنظمي والرضا الوظيفي في بعض الدول العربية دراسة نادية شريف (١٩٨٥) في دولة الكويت ودراسة علي عكاشة (١٩٨٩) في الأردن .(نادية شريف ، ١٩٨٥)، (علي عكاشة،١٩٨٩)

لذا فإن المناخ المنظمي لأية مؤسسة مرتبط بنمط العلاقات التي تسود أجواءها والتي من شأنها أن تسهم في كيف تحقيق الأهداف والمرامي التي تتوخاها نتيجة لعملية تفاعل الجهد البشري فيها وما يتوافر لديها من الموارد المتاحة ، كما يتحدد المناخ المنظمي أيضا من خلال البعد القانوني الذي يحكم سير العمل (التعليمات ، والأنظمة، والقوانين) ومن خلال نمط التواصل والتفاعل السائد بين العاملين في أثناء سعيهم لممارسة عمليات تفعيل أدوارهم لتحقيق الأهداف والمرامي المرسومة وبالإضافة إلى أثر ذلك على أبعاد المبادأة والإبداع في الأداء .

المناخ المنظمي ....مفهومه و معناه :

المناخ المنظمي في حقيقة أمره هو الانطباع العام المتكون لـــدى أعضـــاء المنظمة والمتضمن متغيرات عديدة منها أسلوب معاملـــة المديريـــن لمرؤوســـيهم وفلسفة الإدارة العليا وظروف العمل ونوعية الأهـــداف والمرامـــي التـــي تســـعى المنظمة إلى تحقيقها وطبيعة العلاقات بين العاملين في النظام كمـــا يتـــأثر المنـــاخ المنظمي بمتغير الجو العام الذي يسود البيئة الخارجية التـــي يعمـــل فيـــها النظـــام وبمستواها الحضاري واســـتقرارها وأمنـــها وبمـــدى ســـيادة الأبعـــاد الشـــوروية والديمقراطية فيها .

وقد أكد مثل هذه التوجهات كل من " تم " و " بيترسن " Timm & Peterson إذ عرفوا المناخ المنظمي بأنه الاتجاهات السائدة والقيم والمعايير والمشاعر التـــي يمتلكها الأفراد بشأن المنظمة التي يعملون فيها .(Timm&Peterson,1982)

فالمناخ المنظمي هو نوعية البيئة الداخلية التي تسود منظمة معينة ، ويتـــم تعرف العاملين في النظام مناخ نظامهم من خلال تجاربهم وعبر سبل التعايش بينـــهم داخل النظام إذ يؤثـــر ذلك كله في سلوكهم وفي طريقة أدائهم لمتطلبات أدوارهم .

وبشكل عام يمكن تشبيه المناخ المنظمي للنظام ببعـــد الشـــخصية بالنســـبة للإنسان حتى أن البعض اقترح تسمية المناخ المنظمـــي Organizational Climate بشخصية النظام Organization Personality .

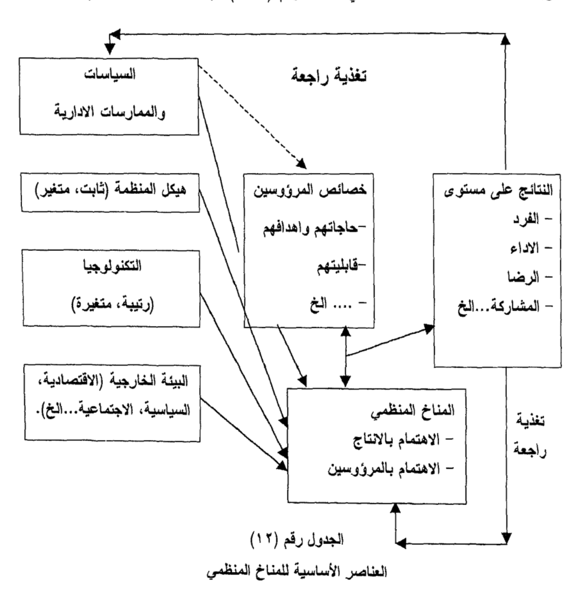
ويمكن استخلاص مضمون المناخ المنظمي ومعناه ممـــا ورد فـــي الأدب التربوي عبر التعريفات الآتية :,(Hoy&Miskel, 1978) , (Halpin&Crofts,1963) (Halpin,1966)

- ❖ المناخ المنظمي هو مجموعة الخصائص التي يدركها و يشعر بها العاملون في النظام بما تميز بيئة العمل فيه سوءا شعر العاملون بذلك بصورة مباشرة أم غير مباشرة ويكون لها انعكاس أو تأثير على دوافعهم وسلوكهم .
- ❖ المناخ المنظمي هو مجموعة الصفات والخصائص المدركة عن تنظيم معين أو عن أنظمته الفرعية التي تتولد من الكيفية التي يتعامل بها النظام مع أعضائه ومع البيئة المحيطة به .
- ❖ المناخ المنظمي هو البيئة النفسية للمؤسسة .
- ❖ المناخ المنظمي هو مجموعة الخطط والخصائص والمميزات التي تميز مدرسة عن أخرى ، وتؤثر في سلوك الأفراد فيها وعلى كيف النتاج النهائي للجماعات المدرسية من طلبة ومعلمين وإداريين وهم يعملون للموازنة بين الأبعاد المؤسسية والشخصية في نظام اجتماعي " المدرسة " .
- ❖ المناخ المنظمي هو مزيج من تفاعل بعدي كيف القيادة الإدارية في النظام وكيف سلوك العاملين فيه .
- ❖ المناخ المنظمي هو مجموعة من الخصائص الداخلية التي يتمايز بها نظام اجتماعي عن آخر والتي تؤثر بالتالي على سلوك العاملين في هذا النظام.

ويمكن القول في ضوء ما سبق من تعريفات بأن المناخ المنظمي هو مجموعة المميزات والخصائص التي تسود بيئة العمل في مؤسسة ما بشكل يجعلها مختلفة عن غيرها من المؤسسات .

عناصر المناخ المنظمي :

يتكون المناخ المنظمي لأي نظام أو مؤسسة من مجموعة مــــن العنـــاصر الأساسية يمكن توضيحها من خلال النموذج الآتي الـــذي طـــوره ســـتيرز Steers ويشمل المكونات الآتية المبينة في الشكل رقم (١٢) .(Steers , 1979:368)



الجدول رقم (١٢)
العناصر الأساسية للمناخ المنظمي

١. السياسات والممارسات الإدارية :

إن لنمط القيادة الذي يعمل النظام ضمن أطره تأثيرا على تحديد نوع المناخ المنظمي الذي يدركه الأفراد العاملون فيه ، فحينما تكون ممارسة الإدارة وسياستها مبنية وقائمة على التشاور والمشاركة في عملية صنع القرارات وعلى احترام وتقدير الاعتبارات الذاتية والشخصية للعاملين فيه ، فإن شعورا بالثقة المتبادلة والصراحة وتحمل المسؤولية في إنجاز العمل يكون عاليا بين الأفراد ، مما يسهم في تطوير اتجاهات إيجابية نحو النظام و نحو العاملين فيه ، وهذا من دلائل إيجابية مناخه المنظمي .

٢ . الهيكل التنظيمي :

إن للهيكل التنظيمي الذي يعمل النظام ضمن أطره تأثيرا واضحا على مناخه المنظمي ، فكلما ازدادت هيكلية التنظيم في ترسيخ بعد المركزية مثلا توقعنا مناخا منظميا أقرب إلى السلبية منه إلى الإيجابية كما يمكن اعتبار أن حجم المنظمة يلعب أثرا مهما في تحديد طبيعة مناخها المنظمي ، فكلما كان حجم المنظمة صغيرا كانت العلاقات بين أفرادها أكثر قربا وانفتاحا وصراحة وزادت الثقة بينهم وبالتالي ازدادت احتمالات وجود مناخ منظمي إيجابي لديهم ، أما إذا تضخم حجم المنظمة و صاحب ذلك هيكلة تتسم بالمركزية ورافقتها ضعف أو تخلخل في صيانة أشكال وأنماط الاتصال والتواصل فيها انعكس ذلك سلبا على مناخها المنظمي العام . أما إذا صاحب التضخم هيكلة وظيفية مدروسة وصيانة واعية لسبل الاتصال فيها أسهم ذلك في المحافظة على سلامة وصحة مناخها المنظمي العام .

٣ . تكنولوجيا العمل :

إن للبعد التكنولوجي الذي يسود جو العمل وظروفه أثرا في مناخه العام . فكلما كانت التكنولوجيا المستخدمة في المنظمة ذات طبيعة تقليدية غير متجددة اتجه

المناخ العام فيها نحو الرتابة والسلبية ، مما يؤثر سلبا على روح الثقة بين أفراد النظام إلى جانب تحجيم إمكانات إبداعاتهم وعدم إقبالهم وضعف حماسهم على تحمل المسؤوليات التي تتطلبها مهام أدوارهم . والعكس صحيح بمعنى أن توجه النظام نحو الإنفتاح والتجديد في أبعاده التكنولوجية يشكل ضمانا لسيادة مناخ منظمي صحي فيها .

٤ . البيئة الخارجية :

إن لعوامل البيئة الخارجية المحيطة بالنظام أثرا مباشرا على مناخه المنظمي العام وعلى كيف رؤية العاملين فيه له ، فالمنظمة التي تحيطها ظروف اقتصادية صعبة قد تدفع إدارتها إلى الاستغناء عن بعض العاملين فيها مما يؤثر سلبا على إحساس العاملين في النظام بالثقة والشعور بالاستقرار، والشيء نفسه ينطبق على الظروف السياسية والاجتماعية الأخرى التي يعيش ضمن أطرها النظام. أما إذا كانت هذه المتغيرات البيئية الخارجية متسمة بالصحة والسلامة ساعد ذلك على دعم صحة النظام وسلامة مناخ العمل فيه .

أبعاد النظام الإجرائية المؤثرة على المناخ المنظمي :

يتأثر المناخ المنظمي للنظم إضافة إلى العناصر الأساسية الأربعة المشار إليها بأعلاه بعشرة أبعاد تحدد نوع مناخه العام وذلك على النحو الآتي :

١ . بناء المهمة في النظام :

ويتضمن ذلك أسس قيام الإدارة في النظام بوضع تفاصيل محددة لمهامه وللأدوار التي يشتملها وكذلك تحديد الخطط المعتمدة لإنجاز مهامه المختلفة .

٢ . المكافأة في النظام :

ويتضمن ذلك تحديد أسس العلاوات والمكافآت والرواتب وكافة الأمور المالية الأخرى وتحديد منطلقات ذلك سواء أكانت الجدارة أم الأقدمية أم الندرة أم أية أسس أخرى يعتمدها النظام .

٣ . اتخاذ القرارات في النظام :

ويتضمن ذلك تحديد الأسس التي تعتمدها إدارة النظام في عملية صناعة القرارات فيه ومدى ممارسته لعمليات تفويضها وبكيفية ومدى إتاحة الفرص لإشراك المرؤوسين فيها .

٤ . الإنجاز في النظام :

ويتضمن ذلك تحديد المنطلقات التي يعتمدها العاملون في النظام لبعد الإنجاز ومدى تأكيدهم وحرصهم على تحقيق ذلك من خلال العمل .

٥ . التدريب والتطوير في النظام :

ويتضمن ذلك تحديد الأسس التي يعتمدها النظام للقيام بمحاولات تحسين أداء الأفراد العاملين فيه عبر سبل التدريب والتطوير وكيف ذلك ومدى شموليته .

٦ . الأمن الوظيفي في النظام :

ويتضمن ذلك مدى ممارسة إدارة النظام وسعيها واهتمامها بتأمين إحساس العاملين بالنظام بالأمن الوظيفي والشعور بالثقة المتبادلة بين العاملين فيه .

٧ . الإنفتاح في النظام :

ويتضمن ذلك مدى إحساس العاملين في النظام بمقدرتهم على الإتصال والتواصل وجرأتهم على مناقشة الأمور التي تعنى النظام مع المرؤوسين وفيما

بينهم بصراحة وعقلانية وانفتاح ، وكذلك إحساسهم بمدى حرية الحركة المتيسرة لهم وبسقف الإبداع الممكن في النظام .

٨. المعنوية والمكانة في النظام :

ويتضمن ذلك مدى شعور العاملين في النظام بالرضى عن عملهم ودرجة انتمائهم لمهامهم وأدوارهم الفرعية بشكل خاص وللنظام ككل بشكل عام .

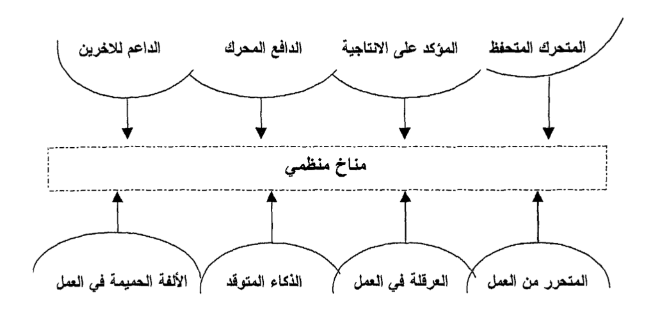
٩ . التقدير والدعم في النظام :

ويتضمن هذا البعد شعور العاملين باهتمام إدارة النظام بعملهم وبما يقومون به من أدوار ومدى تشجيع النظام وتقديره ودعمه ومساندته لذلك .

١٠ . مرونة النظام وقدرته على التكيف :

ويتضمن ذلك درجة وضوح الأهداف والمرامي التي يسعى النظام لتحقيقها ومدى تبني العاملين في النظام لذلك ، كما يتضمن قابلية إدارة النظام للتنبؤ واستشعار الآفاق المستقبلية التي قد يجابهها ومدى مقدرته الكامنة في التعامل الإبداعي للتكيف مع كوامن المستقبل .

يلاحظ مما سبق أن المناخ المنظمي في أي نظام تربوي هو نتيجة للآثار المترتبة والناجمة عن العلاقة التبادلية والتفاعلية بين السلوك الجماعي للعاملين في النظام ولنمط سلوك إداريي هذا النظام وقادته . إن العلاقة التبادلية الديناميية بين القيادة وجماعة العمل هي منطلق تحديد التنوع في المناخات المنظمية والشكل (١٣) الآتي يوضح ذلك : (Silver , 1983 : 181)



الشكل رقم (١٣)

المناخ المنظمي وسلوكات الإدارة وسلوكات العاملين

مفهوم هالبن وكروفت للمناخ المنظمي :

إن الطريقة التي يسلك فيها المسؤول التربوي تؤثر على الطريقة التي يتم بها التفاعل بين العاملين في النظام وبينهم وبين إدارة النظام وبالتالي تؤثر على المناخ المنظمي العام الذي يسود في النظام .

وقد حدد هالبن وكروفت (Halpin , 1966 : 152 – 154) أربعة أوجه لسلوكات المسؤول التربوي وهي كالآتي :

١ – المنعزل المتحفظ Aloofness

وتعني ابتعاد المسؤول نفسيا وفعليا عن العاملين معه مع المحافظة على مستوى من العلاقة الرسمية مع الجميع .

٢ – المؤكد على الإنتاجية Production Emphasis

وتعني تركيز المسؤول على بعد الإنتاج والاهتمام بالإشراف المباشر على العاملين معه مؤكدا وبشيء من الحزم على كم الأداء وحجمه .

٣ – الدافع المحرّك Thrust

يتميز هذا المسؤول بالحيوية والممارسة الناشطة لأبعاد دوره واهتمامه بأن يقدم نموذجا وقدوة حية للعمل الدؤوب والجاد يقتدي بها العاملون معه .

٤ – المراعي للآخرين Consideration

ويتميز هذا المسؤول بالاهتمام بالعاملين معه كمخلوقات إنسانية حيّة فهو لطيف في تعامله إنساني في توجهه مهتم بخدمة العاملين معه ومساعدتهم .

إن لكل من هذه الأوجه الأربعة لسلوكات المسؤول التربوي أبعاد ومفاهيم لا بد من فهمها وإدراك معالمها ومترتباتها على سلوكات المسؤول وجماعات العاملين معه وبالتالي على مناخات العمل في النظام .

أما بالنسبة لسلوكات العاملين فقد حدد هالبن أربعة أبعاد تميز السلوكات الجماعية للعاملين والتي بدورها تشكل المناخ المنظمي العام وهي كالآتي :

١ – التحرر من العمل Disengagement

وهي تشير إلى عدم الاندماج النفسي والمادي الذي يسود جماعة العاملين في النظام كما يسود علاقتهم مع إدارة النظام .

٢ - العرقلة في العمل Hindrance

إذ تشير إلى تزايد ثقل أعباء العاملين بمهام رتيبة ومسؤوليات ليس لها علاقة بالضرورة بطبيعة الدور الذي يشغلونه .

٣ - الذكاء المتوقد في العمل Sprit

ويشير إلى حيوية ونشاط العاملين وإلى مستوى مرتفع من المعنويات لديهم مما ينعكس أثره على درجة التزام إيجابية نحو العمل .

٤ - الألفة الحميمة في العمل Intimacy

فتشير إلى درجة التشاركية والاندماجية والألفة التي تسود بين العاملين وإلى إشباع متطلبات الحاجات الاجتماعية لديهم والذي من شأنه تعميق روح الزمالة التي تتجاوز حدود الدور مما ينعكس إيجابا على مناخات العمل في النظام .

إن شأن هذه الأبعاد الأربعة التي يمكن أن تسود أجواء سلوكات العاملين هو شأن ما سبق الإشارة إليه من أبعاد أربعة يمكن أن تسود أجواء سلوكات الإداريين .

وقد أشارت سيلفر (Silver , 1983 : 183 – 184) إلا أنه يمكن ملاحظة نوع من التوازي والتقابل بين أبعاد السلوك الإدارية للمسؤول وأبعاد السلوك الأربعة الممكنة لجماعات العاملين في النظام ، مع ملاحظة أن بعد تزامن حدوث ذلك ليس بالضرورة أمرا واقعا ومحققا . بمعنى أن العاملين قد يطوّروا بدائل سلوكية أخرى يعوضون عبرها عن عدم رضاهم عن نمط سلوك المسؤول عنهم .

وقد حدد هالبن وكروفت على هدى من الأبعاد الأربعة المشار إليها أعلاه لسلوكات الإداريين وسلوكات جماعات العاملين معهم ستة ملامح لمناخات يمكن أن تسود النظم الاجتماعية وهي كالآتي : (Halpin & Craft, 1963)

١ - المناخ المفتوح :

ويتميز العاملون فيه بروح معنوية عالية وبدرجة من التلاحم والتآزر بينهم.

٢ - المناخ المستقل :

ويتميز العاملون فيه بدرجة متقدمة من الإحساس بالحرية في ممارسة متطلبات أدوارهم وإشباع حاجاتهم الاجتماعية مع احتمالية توفر درجة بسيطة من التحرر .

٣ - المناخ المنضبط :

ويشير إلى عمل الأفراد الجاد ولكن على حساب متطلبات البعد الاجتماعي بينهم، فبالرغم من سلامة الروح المعنوية للعاملين في النظام والتزامهم بمتطلبات أدوارهم، إلا أنهم يعانون من زيادة في الرتابة وكثرة في الأعمال الورقية وضعف في العلاقات البينشخصية مع سيطرة ذات بعد مباشر من قبل المسؤول .

٤ - المناخ العائلي :

ويشير هذا المناخ إلى سيادة علاقات اجتماعية أصيلة ولكنها تؤثر على رصانة الإنجاز والأداء . فالعاملون هنا يشعرون بحميمية العلاقات بينهم أكثر من إحساسهم بالالتزام العميق نحو متطلبات عملهم وأدوارهم في النظام .

٥ - المناخ الأبوي :

ويسود هذا المناخ التأكيد على بعد الإنتاجية ولكن وبالرغم من محاولة الإداري فيه التأكيد على الاهتمام بالعاملين ومراعاتهم إلا أنه يمارس دور الدكتاتور المتسلط الذي يظهر بمظهر الساعي إلى الصالح العام أكثر من اهتمامه بإعطاء العاملين معه إحساسا بأنه نموذجا لإنسان صاحب مهنة يعيش مهنته .

٦ – المناخ المنغلق :

يسود هذا المناخ إحساس باهتزاز في بعدي الإنجاز والرضا عن العاملين في النظام ، فهم منقسمون على أنفسهم وغير مترابطين تنهكهم الأعمال الرتيبة وروحهم المعنوية منخفضة إلى حد كبير ، والمسؤول في هذا النظام غالبا ما يعيش في عزلة دون أن يولي العاملين معه أي اهتمام أو اعتبار . والشكل الآتي يوضح هذه المناخات الست وما يقابلها من سلوكات كل من الإداريين وجماعات العاملين .

سلوكات الإداري

إنتاجية منخفضة	إنتاجية ضعيفة	إنتاجية عالية	إنتاجية قليلة	إنتاجية عالية	إنتاجية عالية
عزلة منخفضة	عزلة منخفضة	عزلة منخفضة	عزلة منخفضة	عزلة منخفضة	عزلة عالية
اعتبارية عالية	اعتبارية منخفضة	اعتبارية منخفضة	اعتبارية عالية	اعتبارية عالية	اعتبارية ضعيفة
اندماج عالي	اندفاع عادي	اندفاع عادي	اندفاع عادي	اندفاع عادي	اندفاع منخفض
المنفتح	**المستقل**	**المنضبط**	**العائلي**	**الأبوي**	**المنغلق**
عوائق قليلة	عوائق قليلة	عوائق كبيرة	عوائق قليلة	عوائق قليلة	عوائق كبيرة
ترابط قوي	ترابط قوي	ترابط قوي	ترابط ضعيف	ترابط ضعيف	ترابط ضعيف جدا
علاقات حميمية	علاقات حميمية	حميمية ضعيفة	حميمية عالية	حميمية ضعيفة	حميمية عادية
روح معنوية عالية	روح معنوية عالية	روح معنوية عالية	روح معنوية عادية	روح معنوية منخفضة	روح معنوية منخفضة

سلوكات العاملين

جدول رقم (٢)

متصل المناخ المنظمي *

* (Silver , 1983 : 186)

يلاحظ أن هناك ستة أنماط متميزة لطبيعة التفاعل الذي يتم في النظم الاجتماعية ، ولكل نمط منها خصائص مناخية ضمن إطار الأبعاد الأربعة لسلوك المدير وما يوازيها نوعا ما من أبعاد أربعة لسلوكات العاملين معه غير أنه يمكن

القول أن هذه المناخات الست المشار إليها أعلاه تقع على متصل أحد حدّيه أقصى الانفتاح والحد الأخر أقصى الانغلاق . علما بأن معظم المؤسسات والنظم الاجتماعية تقع مناخات العمل فيها على نقطة ما من هذا المتصل .

ويؤكد هالبن وكروفت (Halpin & Croft , 1963) على أن مقدرة المدير على خلق مناخ يسمح بظهور المبادرات القيادية من جانب العاملين أو من جانبه هو يساعد على زيادة فاعلية المؤسسة وتحقيقها لأهدافها . لذلك كان لا بد من توفير جو يسمح بظهور مثل تلك المبادرات القيادية وتفعيلها لدى جميع العاملين في النظام .

ويعدّ المناخ المفتوح من أفضل المناخات اللازمة لخلق هذه المبادرات القيادية ويتميز مثل هذا المناخ بما يأتي :

١ - توفير الظروف المناسبة للعمل من الناحيتين المادية والفكرية.

٢ - خلق جو من العلاقات الإنسانية المناسبة.

٣ - توفير الحوافز المناسبة للأفراد.

٤ - تسهيل الاتصالات الفعالة لتدفق البيانات والمعلومات اللازمة.

٥ - إشراك الأفراد في كل مجالات التخطيط ورسم وتنظيم العمل.

٦ - التدريب العملي والنمو المهني المستمر للعاملين.

٧ - تحديد العلاقات التنظيمية بما يزيل التداخل بين الأدوار والتضارب والازدواج في الأداء.

وقد درس العديد من الباحثين العلاقة بين المناخ المؤسسي وبين أساليب التعامل مع التلاميذ ، إذ وجدوا أن المدارس ذات المناخ المفتوح كانت أكثر إنسانية من المدارس ذات المناخ المنغلق في تعاملها مع التلاميذ . ومن هؤلاء الباحثين فيلدفيليد (Feldveled , 1964) الذي وجد أن هناك علاقة موجبة بين المناخ

المؤسسي المنفتح ذي النزعة الإنسانية وبين تحصيل التلاميذ ، إذ أظهرت نتائج دراساته أن هناك ارتباطا موجبا بين تحصيل التلاميذ والنزعة الإنسانية السائدة بالمدرسة . إذ إن المناخ المنفتح يتميّز بخصائص تقوم على الموثوقية من جانب كل من مسؤول النظام والعاملين فيه ، والمسؤول هنا يدير مؤسسته من خلال تمثله لسلوك القدوة فيها ، والعاملون يتميزون بدورهم بالإلتزام وبالعمل معا بروح الفريق.

إن من متطلبات المناخ الجيد سيادة روح الثقة بين العاملين في النظام، وإتاحة الفرص لمشاركتهم في عملية صنع القرارات ، إضافة إلى انفتاح إدارة النظام على العاملين فيه ودعم الإدارة وتقديرها لهم ، وصون سبل الإتصال والتواصل معهم مع ضمان الجدية في التعامل مع معطيات ومترتبات هذا الإنفتاح. وكذلك الإهتمام بتحقيق درجة التوازن بين بعدي الإهتمام بالإنتاج والاهتمام بالإنسان في النظام أو بعبارة أخرى بين بعدي كيف أداء النظام وكم هذا الأداء.

مفهوم مناخ النظام الرابع (ليكرت)

قدم ليكرت Likert تصورا يقوم على أربعة أنظمة لملامح مناخات يمكن أن تسود النظام (Likert,1967) ، وهي كالآتي :

١ - ملامح المناخ المتسلط المستغل.

٢ - ملامح المناخ المتسلط العادل.

٣ - ملامح المناخ الاستشاري.

٤ - ملامح مناخ الإدارة الجماعية.

وتتأثر هذه الملامح المناخية الأربعة بمتغيرات نظامية متعددة يمكن حصرها في ثمانية متغيرات وهي :

- **العمليات القيادية المستخدمة :** ويتصل هذا المتغير بمدى ثقة المديرين بالعاملين معهم وبدرجة الأمانة والثقة التي يولونها لهم .
- **خصائص القوى المحركة :** ويتصل هذا المتغير بالمحركات الكامنة لدافعية العاملين .
- **خصائص عملية التواصل :** ويتصل هذا المتغير بمدى القرب النفسي بين المدير والعاملين معه ، وبعمق إدراك المسؤولين بمشاكل التابعين وفهمها .
- **عملية التفاعل والتأثير :** ويتصل هذا المتغير بكم وكيف التفاعل بين المدير والعاملين .
- **خصائص عملية صنع القرار :** ويتصل هذا المتغير بمدى اندماج العاملين واستقرارهم واشتراكهم بعملية صنع القرارات المتصلة بأدوارهم .
- **وضع الأهداف أو ترتيبها :** ويتصل هذا المتغير بمدى الجهد الذي تبذله المستويات الإدارية الهرمية لتحقيق مستوى من الأداء المتميز للأهداف .
- **عمليات خصائص الضبط والمراقبة في النظام :** ويتصل هذا المتغير بمستوى النظام والتسلسل الهرمي الذي يهتم بممارسة مهمة ضبط الأداء في النظام .
- **أهداف الأداء والتدريب في النظام :** ويتصل هذا المتغير بمستويات أداء النظام التي يقبل بها إداريوه ، وباستعداد العاملين فيه للنمو المهني .

ويوضح الجدول الآتي رقم (٣) العلاقة بين تصورات المناخات الأربعة والمتغيرات التنظيمية الثمانية في النظام المشار إليه بأعلاه :

الجدول رقم (٣)

العلاقة بين تصورات المناخات الأربعة والمتغيرات التنظيمية*

ملامح نوع المناخ المتغيرات التنظيمية للنظام	ملامح مناخ النظام(١) (المتسلط المستغل)	ملامح مناخ النظام(٢) (المتسلط النافع)	ملامح مناخ النظام(٣) (الاستشاري)	ملامح مناخ النظام(٤) (التشاركي)
المتغير المتعلق بالعمليات القيادية المستخدمة	ليس لديه أية ثقة أو ائتمان بالمرؤوسين	لديه ثقة وائتمان ، ينعم ويتلطف بهما على المرؤوسين	لديه ثقة وائتمان كبيران نسبيا بالمرؤوسين ، ولكن ليس بشكل مطلق،حيث لديه الرغبة في المحافظة على سيطرته على القرارات	لديه ثقة وائتمان تامين بالمرؤوسين في كل الأمور
المتغير المتعلق بخصائص القوى الدافعية	ملامح دافعية هذا النظام تشتمل على الحاجة إلى الإحساس بالأمان وتوفر حاجات اقتصادية وتوفر مكانة اجتماعية	ملامح دافعية هذا النظام تشتمل على حاجات اقتصادية واستخدام معتدل لدوافع الأنا Ego من مثل:الإحساس بالمكانة ،العضوية،التحصيل	ملامح دافعية هذا النظام تشتمل على حاجات اقتصادية واستخدام جدير بالاعتبار ودوافع رئيسية أخرى لدوافع الأنا مثل:الرغبة في معايشة خبرات جديدة	ملامح دافعية هذا النظام تشتمل على استخدام كامل للدوافع الاقتصادية ودوافع الأنا وغيرها من القوى الدافعة الناجمة من أهداف الجماعة
المتغير المتعلق بخصائص عملية التواصل	ليست لديه معرفة أو فهم بمشاكل وهموم المرؤوسين	لديه بعض المعرفة بمشاكل وهموم المرؤوسين	لديه معرفة جيدة بمشاكل وهموم المرؤوسين	لديه معرفة متميزة بمشاكل وهموم المرؤوسين
المتغير المتعلق بعملية التفاعل والتأثير	يمارس قليلا من التفاعل وفي حالة حدوث تفاعل يتم بنوع من الخوف وعدم الثقة	يمارس قليلا من التفاعل وعادة ما يتم بنوع من التعالي من قبل الرؤساء وخوف وحذر من قبل المرؤوسين	يمارس تفاعلا معقولا ممزوجا بدرجة معقولة من الثقة والاطمئنان	يمارس درجة متميزة من التفاعل الودي ممزوجا بدرجة عالية من الثقة والاطمئنان
المتغير المتعلق بخصائص عملية صنع القرار	لا توجد أية مشاركة من قبل المرؤوسين باتخاذ قرارات تتعلق بأدوارهم	لا يشارك في عملية اتخاذ القرارات ولكن يستشار أحيانا	عادة ما يستشار ولكن لا يشارك في عملية صنع القرار	يشارك المرؤوسون بشكل كامل في القرارات المتصلة بدوره
المتغير المتعلق بوضع الأهداف أو ترتيبها	تفرض القرارات الرئيسة من قبل الرؤساء عموما تقابل بمقاومة المرؤوسين	يتم تحديد القرارات الرئيسة من قبل الرؤساء وغالبا ما يقاومها المرؤوسين	يتم السعي للأهداف الرئيسة من قبل الرؤساء ولكن بمقاومة من قبل المرؤوسين أحيانا	يتم السعي للأهداف الرئيسة من قبل الجميع ويصاحب ذلك أحيانا ضغوط من قبل المرؤوسين على الرؤساء للوصول إلى أهداف أعلى
المتغير المتعلق بعمليات خصائص الضبط والمراقبة في النظام	تتمركز أمور الضبط والمراقبة في النظام في مستوياته الهرمية العليا فقط	تتمركز أمور الضبط والمراقبة في المقام الأول وبشكل كبير في مستوياته الهرمية العليا	تتمركز أمور الضبط والمراقبة في المقام الأول في مستوى القمة ولكن يصاحب ذلك شعور بالمشاركة بالمسؤولية في مستويات النظام المتوسطة والإجرائية	يسود الإهتمام بأداء وظائف الضبط والمراقبة جميع مستويات النظام
المتغير المتعلق بأهداف الأداء والتدريب في النظام	تتميز مستويات الأداء والتدريب الذي يسعى له الرؤساء في النظام باهتمام متوسط	يتميز مستوى الأداء والتدريب الذي يسعى له الرؤساء في النظام باهتمام عال	يتميز مستوى الأداء والتدريب الذي يسعى له الرؤساء في النظام باهتمام عال جدا	يتميز مستوى الأداء والتدريب الذي يسعى له الرؤساء في النظلم باهتمام متميز جدا

*(Likert, 1967:120-121)

مفهوم الصحة المنظمية :

قد يعتقد البعض أن عدم إحساس النظم بالمرض تعني سلامة صحتها ، ولكن هذا لا يعتبر تعبيرا دقيقا ، فالمطلوب ليس خلو النظم من الأمراض فقط بل أيضا توفر مقدرة هذه النظم على مقاومة ما يمكن أن تجابهه من مشاكل وهموم وهذا يسمى بالصحة الإيجابية Positive Health .

لذا فإن ممارسة النظم لأمورها اليومية بسلاسة دون مشاكل لا يعني بالضرورة معافاتها التامة وأنها تعمل بفاعلية وضمن أقصى ما تسمح بها إمكاناتها، فهناك علاقة بين مفهوم الصحة الإيجابية ومفهوم تحقيق الذات ، فقد يحقق النظام أهدافه ، ولكن ما لا يقل أهمية عن تحقيق الأهداف هو الكيفية أو الطريقة أو الأسلوب الذي يتم بوساطته تحقق هذه الأهداف ومن أي منطلق تم هذا التحقق للأهداف ، هل تم مثلا من منطلق مسلمات نظرية (X) أو من منطلق مسلمات نظرية (Y) كما طرحها مكروجر .

فالنظام المتمتع بالصحة و ملاءمة المناخ لا يبدي مجرد القدرة على المحافظة على بقائه ، ولكنه أيضا يبدي قدرة مستمرة في التعامل وبكفاية مع متغيرات بيئته الداخلية والخارجية مما يجعله نظاما ناميا .
وبالمقابل فإن النظام الذي لا يتمتع بالصحة The unhealthy Organization يعيش حالة من عدم الكفاية والفاعلية ، فهو وإن تفاعل مع معطيات بيئته في حدود ضيقة وظروف طارئة إلا أنه أقل مقدرة على المدى الطويل في مقابلة متطلبات بيئته المتنامية ، فهو يتبع أسلوب الإدارة بالأزمات Management by Crisis مما يوقعه في أزمات تقلل من مقدرته الوظيفية وتؤدي إلى انحدار في أدائه .

مفهوم صحة النظام وسلامة مناخاته:

إن تضخم النظم الإجتماعية وتعقدها أدى في بعض الأحيان إلى إحساس أفرادها بنوع من التيه والتقزم أمام تعاظم هذه النظم واتساعها مما جعل من بين التحديات الحقيقية التي تواجه الإداريين كيف يجعلون من نظمهم ومؤسساتهم مكانا تسوده مناخات صحية أفضل لوجود الإنسان وعمله فيها (Crockett ,1978:12) .

فالبناء التنظيمي وما يسوده من مناخات يشكل عاملا حاسما ومهما في كم مخرجات النظام ونوعها وفعاليتها ، بمعنى أن بنية النظام يمكن أن تكون عاملا مسيطرا على المنظمة وتقييم أدائها ، علما بأن فاعلية المؤسسات التعليمية لا يمكن أن تعزى لبعد واحد بعينه بل لمجموعة من المتغيرات التي قد تسود بعد بنية المؤسسة وطريقة التعامل بين العاملين فيها ومدى اتسامها ببعد الصحة المنظمية . لذا فإن للقيادة ونوعها نصيبا من تحمل المسؤولية نحو طبيعة المناخ ، وطبيعة الجماعة وأطرها المرجعية ومستوى نضجها وثقتها ببعضها البعض ، وإن لدرجة تمتع الجماعة بمفهوم الصحة المؤسسية وتجانسها أثر كبير على فاعلية قيادتها.

وحتى يكون النظام فاعلا لا بد من إنجاز ثلاثة نشاطات محورية أساسية :

١ - تحقيقه للأهداف والغايات والمرامي.

٢ - محافظته على متانة كيانه الداخلي وسيادة مناخات عمل صحية فيه.

٣ - تكيفه مع بيئته الداخلية والخارجية وممارسته لبعد الصيانة والنماء. (Argyris ,1964:123)

والنظام الفاعل أيضا يجب أن يكون نظاما مستقرا و قادرا على ممارسة عمليات التطور والتكيف والتغيير المناسبة ؛ غير أن النظم تختلف في مقدرتها على تحقيق هذه الأمور لارتباط ذلك بمدى تمتع النظام بالصحة وسلامة المناخات المنظمية .

إن أي تغيير أو تطوير في النظام ومهما كان مخططا له فإن نجاحه مشروط بحالة النظام وصحته ، فمثلا لمدى ملاءمة نظام التواصل أثرا في إحداث التغيير ونجاحه ، وكذلك فإن لطريقة توزيع السلطة أثرا في سرعة تبني التحديث واستمراريته . لذا يجب أن يكون من أول أهداف عنايتنا بنظمنا التأكد من تمتعها بالصحة المنظمية Organizational Health وسيادة مناخات عمل محفّزة .

مؤشرات صحة النظام :

من الممكن أن تكون هناك مؤشرات محددة تدل على صحة النظام وسلامته ومن هذه المؤشرات ما يأتي : (هاني عبد الرحمن،١٩٨٦: ٣٨٢-٣٨٣)

١ - **وضوح الهدف وتركيزه Goal Focus**

وهذه تتعلق بمدى وضوح أهداف النظام للأفراد العاملين فيه ودرجة قبولهم لها واعتبارها ملائمة وممكنة التحقيق .

٢ - **ملاءمة التواصل Communication Adequacy**

وهذه تشمل الاتصال الرأسي والأفقي والبيني وكذلك الاتصال مع البيئة الخارجية كما يشمل درجة التشويش أو التحريف ويسر الاتصال وسهولته .

٣ – **تساوي سلطة أمثل Optimal Power**

فالمنظمات المتمتعة بالصحة يكون فيها توازن في توزيع السلطة بحيث تخف حدة الصراع داخلها ، كما يكون التأكيد فيها على بعد التشارك في مقابل الإكراه والقسر .

٤ – **استخدام المصادر الإنسانية Human Resources Utilization**

إن الاستخدام الفعال للعاملين في النظام يتطلب سعي كل منهم لأن يحقق ذاته وأن ينمو ويتطور في عمله ، بمعنى أن تتم عملية الاستفادة من مدخلات النظام كافة ضمن الحد الأعلى الممكن لها ، وبخاصة فيما يتعلق بالمدخلات البشرية ، وهذا ما تحتاج البلدان النامية إلى تأكيده ولكن هذا يعني بالضرورة الاستفادة من هذه المدخلات ضمن حدود طاقاتهم وإمكاناتهم مع تجنب إجهادهم وإرهاقهم لما لذلك من مردود عكسي على صحة النظام وسلامته على المدى الطويل .

٥ – **التناغم Cohesiveness**

أي المدى الذي يشعر فيه النظام بالرغبة في العمل والاستمرار في المشاركة في نشاطاته ، وأن تكون للنظام هويته وصبغته الواضحة بحيث تكون مدخلاته البشرية سعيدة راضية معتزة بانتمائها إليه ومنسجمة في تعاونها مع بعضها البعض .

٦ – **الروح المعنوية Morale**

إن خاصية المعنويات بالنسبة للنظام هي حصيلة مشاعر وانفعالات واتجاهات أفراده المرتكزة حول درجة رضاهم وقناعاتهم وسرورهم في العمل في النظام .

٧ - **الإبداعية Innovativeness**

فالنظام المتمتع بالصحة يميل إلى تبني واستحداث إجراءات جديدة ، ويتحرك نحو أهداف جديدة ويبادئ وينوع في خدماته ، أي أن النظام المتمتع بالصحة يميل إلى النمو والتطور والتغيير والتمايز بدل أن يبقى أسير الرتابة والنمطية المنغلقة .

٨ - **الاستقلالية Autonomy**

فالنظم المتمتعة بالصحة تأتي استجاباتها مع متغيرات ومثيرات بيئتها الخارجية ليس على أساس من رد الفعل أو من التعامل مع أزمة ولكن على أساس من التفاعل المتيقظ والواعي والإيجابي لما يحيط بها ، ولديها الرغبة في المبادرة والقدرة والبنية والعزم والتصميم التي تمكنها من تطوير نفسها .

٩ - **التكيف Adaptation**

أي أن النظم المتمتعة بالصحة لديها القدرة على التعايش مع مرونة التغيير الواعي وعلى تصحيح مسارها والتكيف الأسرع مع بيئتها الداخلية والخارجية .

١٠ - **ملاءمة حل المشكلة Problem Solving Adequacy**

إن كل نظام يعيش مشكلات ويواجه صعوبات وتوترات ويتعرض لظروف عمل غير فاعلة . ولكن القضية ليست في وجود هذه الأمور أو غيابها ، بل أن العبرة في الطريقة التي يتعامل من خلالها النظام مع مثل هذه الأمور والقضايا .

فالمنظمة المتمتعة بالصحة لديها بنية وإجراءات تسهل عليها أمر تحسس مشاكلها وقضاياها وكذلك إيجاد وتبني بدائل حلول ناجحة ومناسبة لها ضمن أدنى حد ممكن من الجهد والهدر (Miles,1965:18-21) .

ولكن ما الذي يمكن عمله لتحسين صحة النظام ومناخات العمل فيه ؟
هناك سبل عدة يمكن أن يلجأ إليها النظام المعين لتحسين صحته ومناخات عمله منها :

- تدريب الفريق

يلتقي فريق العمل الواحد مثل مدير التربية والتعليم في المحافظة أو اللواء والعاملين معه ليتدارسوا مدى فاعليتهم في مواجهة مشاكلهم ، وتدارس أدوارهم وكيف تفاعلها ، وذلك في ضوء دراسات وبيانات ومعلومات تم جمعها وتحليلها وإعدادها مسبقا.

- ورشة الدور

كأن تؤخذ شريحة أفقية في النظام ويعقد بينها لقاء لتدارس دور كل واحد منهم ، وتطوير نوع من المواءمة بين الفرد ودوره وهذه تشمل مديري المرحلة الإلزامية في التعليم الإلزامي ، أو رؤساء الدواوين في الجامعة مثلا .

- لقاءات محددة الهدف

كأن يعقد المدير المسؤول اجتماعات منفردة مع العاملين معه بهدف مناقشة طبيعة مسؤولية كل منهم ، وتطوير علاقات عمل إيجابية بينهم ومعهم .

- لقاءات تشخيصية للمؤسسة

وهنا يتم عقد لقاء بين إداري النظام وقادته من مستوى الإدارة العليا لعدة أيام ، ليحددوا المشاكل التي تواجه النظام وأسباب وأساليب التعامل معها وبدائل ومتطلبات تطوير النظام ولطريقة تعاملها مع قضاياها ومشاكلها .

يلاحظ مما سبق أن المنظمات تمتلك سمات مميزة أو فريدة ، فلكـــل منـــها ثقافتها وتقاليدها وطرقها الخاصة في تحقيق أهدافها ، الأمر الذي يشكل بمجموعــــه مناخها الخاص لدى من يتعامل معها . ولا بد من الإشارة إلى عدم وجـــود منـــاخ منظمي نموذجي أو مثالي يصلح للتطبيق في مختلف أنواع المنظمات إذ إن المنـــاخ المنظمي هو الصورة الذهنية التي يحملها الفرد للنظام الذي يعمـــل فيـــه ، أو هـــو شخصية النظام كما يراها الفرد،

وهذا يعنـــي أن هنـــاك دائمـــا أكثر من منـــاخ واحد داخـــــل النظـــــام وهو ما يعرف بالمناخات الفرعية Sub – Climate ، وهذه المناخات الفرعية توجد وتتعايش ضمن أطر ملامح المناخ العام الذي يميز النظام عن غيره مـــن النظـــم . والمناخ المنظمي شيء منبثق عن ذهنية الفرد وهو تعبير عـــن القيـــم والمشـــاعر والاتجاهات والمعايير التي يمتلكها الفرد في وقت معين إزاء النظام الـــذي يتعـــامل معه وبهذا المعنى فإن المناخ المنظمي مفهوم إدراكي وهـــو فـــي جوهـــره عمليـــة مكتسبة خاضعة للتطوير المستمر .

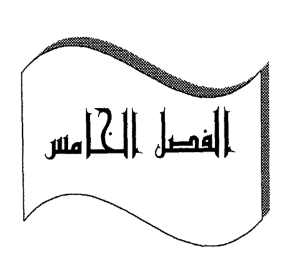
وعليه فإن مسؤولية القائد التربوي اتخاذ الإجراءات التـــي مـــن شـــأنها أن توجد مناخا منظميا يحرص على زيادة نمو وتطوير العاملين في النظام كافة بشـــكل يعمق من مشاعرهم واتجاهاتهم الإيجابية نحوه ويزيد من إحساسهم بالتناغم فيما بين توقعات النظام وسلم حاجاتهم الذي يعيشون بحيث ينعكس ذلك كلـــه علـــى شـــكل مناخات عمل إيجابية تسود النظام .

المراجع :

- Argyris, C., "Personality and Organization: the Conflict Between System and the Individual", N.Y.: Harper and Row ,1957
- Argyris , C. , " Integrating the Individual and Organezational " , N.Y.: John Wiley and Sons, Inc. ,1964
- Feldvelled, A.M., "Organizational Climate", Social Class and Educational Output, Administrators Notebook ,April, 1964
- Halpin, A.W., and Croft ,D.B., "The Organizational Climate of Schools ", Chicago : University of Chicago , 1963
- Halpin, A.W., "The Organizational Climate of Schools : Theory and Research in Educational Administration", N.Y.: Macmillan Company , 1966
- Hoy,W.K. and C.G. Miskel "Educational administration: Theory , Research and Practice, N.Y.: Random House, 1978
- Miles , M.B., "Planned Change and Organizational Health : Figure and Ground ", in Richard O. Carlson , et al , Change Processes in the Public Schools Eugene, Ore.: Center for the Advanced Study of Educational Administration , University of Oregon ,1955
- Owens, Robert K., "Organizational Behavior in Education", Prentice-Hall , Inc., N.J., 1981
- Payne, R.L. and D. Pugh "Organizational Structure and Climate in M.D. Punnette ", Handbook of Industrial and Organizational Psychology, " Chicago" Rand McNally & Co. ,1976
- Sergiovanni and Starratt, Supervision. N.Y.: , McGraw-Hill, 1983

- Silver , Paula F.,"Educational Administration: Theoritical Perspectives on Practice and Research" ,N.Y.: Harper & Row , Publishers ,1983
- Steers, Richard M. and Porter , L .W. ," Motivation and Work Behavior " , N.Y.: McGraw-Hill , Inc. , 1979
- Timm, Poual R. and Brent P. Peterson, People at Work : Human Relations in Organizations. St. Paul, Minnesota: West Publishing Co.,1982
- Crockett , C. " No System is Forever", OD Practitioner ,10 (1) , 1978

- علي أحمد عكاشة، "المناخ التنظيمي في كليات المجتمع فـي الأردن وعلاقتـه بالرضـا الوظيفي للعاملين " رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، إربد : ١٩٨٩
- مؤيد سليمان ، " المناخ التنظيمي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعـاصر" ، المجلـة العربية للإدارة ، المجلد ١ ، العدد ١١ ، ١٩٨٧
- نادية محمود شريف ، " دراسة مقارنة لنمط المناخ المؤسسي وعلاقته برضا المعلم عـن مهنته في مدارس المقررات ، المدارس التقليدية "، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد ١٣ ، العدد ٣ ، ١٩٨٠
- هاني عبد الرحمن الطويل ، الإدارة التربوية : بحوث ودراسات ، عمان : ١٩٨٠
- هاني عبد الرحمن الطويل ، الإدارة التربوية والسـلوك المنظمـي : سـلوك الأفـراد والجماعات في النظم ، عمان : ١٩٨٦



القيادة في الإدارة التعليمية

٥

القيادة في الإدارة التعليمية

المقدمة

إن من أهم تطلعات المجتمعات الإنسانية أن يرزقها الله قـــادة ومســـؤولين يتمايزون عن أقرانهم بمزايا تجعلهم أقدر على الإسهام الفاعل في تحرك مجتمعاتـــهم نحو خطى التقدم والازدهار . فالقائد له أثره على جماعته وقـــد ورد فـــي تراثنـــا الإسلامي أن نبينا محمدا صلى الله عليه وسلم قال : (إن الله يزع بالسلطان مـــا لا يزع بالقرآن) بمعنى أن القائد يعد عنصرا مهما في دينامية المجتمعات الإنســـانية و تعاملها مع مختلف شؤون حياتها .

واليوم ، وبخاصة في البلدان النامية ، هناك حاجة ماسة إلى قـــادة – وفـــي مختلف المجالات – يتميزون بالتربية الجيدة والتهيئة المناسبة والمقـــدرة علـــى تحمل المسؤولية والعمق الأخلاقي الأصيل والإخـــلاص والتفـــاني فـــي ممارســـة متطلبات أدوارهم القيادية .

من هنا تزداد الحاجة إلى تطوير الشجاعة والرغبة لدى قادتنا التربويين لتعمّق مسلماتهم وتفهّم تحيزاتهم وتبصر جميع ما يشتمله نظامنا التربوي والتعامل معه ضمن معطيات اليوم وآمال المستقبل وعدم الانكفاء على الماضي ، وبغير ذلك لن تكون هناك أية إبداعات أو تمايزات عمّا ألفناه في الماضي.

وعلينا في الوقت ذاته أن نستقي العبر من تراثنا العربي والإسلامي بأهمية الالتزام بقيم الإيثار والعطاء وخير ورفاه الآخرين وتجاوز الاهتمام بالنجاح الشخصي فقط إلى العناية بنجاح الآخرين وصالحهم العام. وهذا ما يحتاجه القادة العاملين في النظم التربوية وبشكل خاص من هم في المستوى الإجرائي "المدرسة" لهذه النظم إذ شكّل التنامي المتزايد في عدد المدارس وتضخم حجمها وتنوع وتعقد وظائفها توجها إلى ضرورة توافر كفاءات بشرية مبدعة قادرة على التعامل الخلّاق مع مختلف القضايا والشؤون التربوية بسبل وتناولات فيها من المبادءة والجرأة والالتزام القيمي على تجاوز المألوف ضمن احترام الأطر الثقافية والقيمية للمجتمعات التي تمثلها .

إن للقيادة التربوية مفاهيمها وثقافتها التي تميزها ولها معاييرها الخاصة بالنجاح ، كما أن لها قانونها الأخلاقي للسلوك . فالقيادة التربوية في ثقافتها جماعية التوجه تؤكد العمليات الجماعية في كل ممارساتها .

إن هناك دورا فاعلا يفترض أن تقوم وتعنى به القيادة التربوية ويتمحور حول تفاعل متميز بين مختلف مدخلات النظام التربوي بما فيها من معلمين و تلاميذ و مناهج و أبنية وغيرها من مدخلات يفترض أن يتم تفعيلها لتحقيق مخرجات تربوية تنسجم مع أهداف النظام التربوي و مراميه . و يشكل نظام المدرسة وحدة إجرائية صممت على هدي من مفاهيم التشاركية والحوار والديمقراطية لتضم مدخلين بشريين أساسين من مدخلات النظام التربوي ؛ ألا وهما المعلم ذلك الإنسان المؤهل والمعد وفق نسق تربوي مدروس، والتلميذ الذي يشكّل

مدخلا جوهريا تتمحور حول بناءه كافة مكونات النظام التربوي بهدف تربيته وبنائه ضمن أطر وتصورات ونماذج أكاديمية واجتماعية وإنسانية تتأثر بما يسود المجتمعات البشرية من فلسفات ونظريات في هذا المجال .

مفهوم القيادة:

القيادة تعني العلاقة بين الأشخاص والتفاعل بينهم . إذ ينجم عن هذه العلاقة ظهور شخص بعينه يتحمل ولو لوقت محدد مسؤوليات توجيه معظم نشاطات الجماعة ورفاهها . فالقيادة تظهر عندما يكون لشخص معين تأثير على شخص آخر أو على مجموعة من الأشخاص بشكل يمكنه من إصدار مؤشرات توجه سلوكهم وجهودهم . فالقيادة تتحقق وتتم ضمن علاقة مع الآخرين . وبما أن تعامل قيادة النظام التربوي يكون مع مختلف أبعاد العملية التربوية من خلال الإنسان ، فعلى القادة التربويين أن يطوروا تفهما واعيا لكيفية قيادة هذا الإنسان والتعامل معه ، بحيث يبذل ، وعن قناعة ورضا منه ، أقصى ما يستطيعه من جهد في أثناء ممارسة متطلبات دوره . وقد يستخدم القائد تناولات عدة في قيادة العاملين معه منها الفوقية أو القوة أو السلطة سواء في صورتها الفعلية أم المتضمنة لتحقيق توجه عام، كما وقد يستخدم المناورة والتحليل manipulation والخداع أو يستخدم مركزه أو أهمية شخصيته و جاذبيتها . وقد يوظف القائد درايته الفنية ومهاراته الإنسانية في توجيه جماعة العمل وقيادتها . وفي جميع الأحوال فإن سلوك القائد يفترض أن ينطلق من إدراك عميق لمتغيرات الموقف القيادي في أبعاده وجوانبه كافة .

إن التناولات القيادية الفوقية ليست مما تتمناه النظم التربوية ، إذ لا يمكن التنبؤ بمساراتها و نهاياتها فهي وإن كان من الممكن أن تسهم أحيانا في تحسين المستوى التربوي إلا أنها في الوقت نفسه قد تسيء إلى مستقبل هذه النظم مسببة خلخلة الأداء فيها. إن هذه التناولات منصبة على توجه الأفراد لتحقيق أهداف مرسومة وفق ما يراه المسؤول .

إن القيادة الحقة تنطلق من احترام القائد للعاملين معه وحثّهم على ممارسة بعد الذات فيهم من خلال ممارسة أدوارهم ضمن أطر النظام ومرجعيته . ولكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا كيف يمكن أن يترجم القائد التربوي قناعاته و متطلبات عمله المهنية ضمن إطار من التعدديات الإجتماعية للبيئات التي تتعايش معها النظم التربوية ، وبخاصة أن مفهوم التعددية في البلدان النامية لا يزال مشوبا بالكثير من الضبابية وعدم الوضوح . فهل على القائد التربوي الالتزام بتوقعات النظام الذي يمثله ؟ أم أنه مجبر بالالتزام بتوقعات العاملين معه ؟ أم أن عليه الالتزام بتوقعات المجتمعات المحلية التي يتعايش معها ؟ أم يجب عليه أن يكون ممثلا لذاته و قناعاته Be his own man ؟

إن التعامل مع هذه الطروحات يتطلب مناقشة ما الذي يعنيه مصطلح قيادة؟ لقد تعددت الاجتهادات حول هذا المفهوم فالبعض يرجع به ليعني مكتبا أو مركزا، بينما البعض الآخر يقصد به القدرة على القيادة من منطلق أن هناك قليلا من الأفراد يتمتعون بقدرات قيادية بينما ترى فئة أخرى أن القيادة تعني العمل مع الآخرين والتشارك معهم لإنجاز أهداف متفق عليها.

ومن الناحية النظرية هناك عدّة تعريفات للقيادة فقد عرّف أوردوي تيد Ordway Tead القيادة على أنها : نشاط التأثير في الآخرين ليتعاونوا على تحقيق هدف ما اتفقوا على أنه مرغوب فيه (Tead, 1935 : 20) .

كما عرّف آدمز بروكس Adams Brooks مضمون القيادة على أنها ضمان الإستقرار بتقديم التسهيلات للتغيير (Brooks, 1930) .

أما روبرت ليفنجستون Robert Livingston فقد عرّف مضمون القيادة على أنها الوصول إلى الهدف بأحسن الوسائل وبأقل التكاليف وفي حدود الموارد والتسهيلات المتاحة مع حسن استخدام هذه الموارد والتسهيلات (Livingston , 1949) .

أما نيويل والترز Newell Walters فقد عرّف مضمون القيادة على أنها تشتمل على تخطيط وتنظيم وإدارة وتقييم ورقابة مشروع ما بحيث يشمل ذلك التفكير طبيعة المشروع منذ مرحلة وضع خططه حتى تحقيق أهدافه (Moore & Walters, 1955) .

أما هالبن Halpin فقد نظر إلى القيادة على أنها ظاهرة اجتماعية معقدة لا يمكن التعامل معها بطريقة هادفة بمعزل عن العوامل الموقفية المتصلة بها . ولذلك نراه يفضل استخدام تعبير سلوك قيادي بدل التركيز على ظاهرة القيادة (Halpin,1966 : 31) .

وبشكل عام يمكن القول بأن القيادة هي أحسن الوسائل للتفاعل بين الإنسان والمال والمادة بأقصى كفاية إنتاجية وبأقل التكاليف الممكنة وضمن الوقت المحدد لتحقيق الهدف .

إن الأدب التربوي الذي يحاول الإجابة عن العديد من الأسئلة التي تدور حول القيادة كثير . ويشكّل السؤال المتعلق بكيفية التوصل إلى قائد تربوي فعّال و طرق بنائه و تشكيله محورا لمعظم هذه الأسئلة . ويمكن التفاعل مع هذا السؤال من خلال **تناولات رئيسية ثلاثة** :

إن **التناول الأول** يهتم بالبحث عن سمات شخصية عامة تتوافر في القائد بدرجة أكثر مما هو عليه عند غيره من الأفراد . فقد ساد اعتقاد أن القادة هم أناس موهوبون لديهم خصال و مزايا معينة تلائم أدوارهم القيادية . من هذه الخصال: الكياسة و الذكاء ، والمثابرة ، والنضج العاطفي ، وما إلى ذلك . مثل هذا المفهوم يتضمن اقتراحا ببذل جهد كاف للتعرف على هذه الفئة من الناس واحضارهم إلى مقاعد القيادة والمسؤولية .

غير أن ستوجديل Stogdill أجرى عام ١٩٤٨ دراسة توصل فيها إلى أنه لا توجد دلائل كافية على علاقة خصال الشخصية بفاعلية القيادة (Stogdill, 1948:35-71) وقد أكدت نتائج دراسة مان Mann عام ١٩٥٩ (Mann ,1959:241-270) ذلك ، كما أكدتها أيضا نتائج دراسة باس (Bass , 1960). وبالرغم من أنه قد يكون من الممكن عزل سمة شخصية أو أكثر لدى أفراد ممن يعدون قادة إلا أن ذلك لا يشكل دعما كافيا لهذا التوجه ؛ وإذا كان مفهوم السمات مفهوما صادقا وموثوقا به، فلا بد من أن تكون هناك خصال محددة يمتلكها كل من يعد قائدا !! ولكن جهود الباحثين في عزل هذه السمات و تحديدها توصلت إلى نهايات مغلقة. مع أن بعض البحوث استطاعت أن تحدد مجموعة سمات تكرر ارتباطها ايجابيا بالقيادة مثل الذكاء ، والثقة بالنفس ، ومستوى عال من الطاقة والحيوية ، غير أن هذه الترابطات الإيجابية يجب أن لا تفسر على أنها مؤشرات واضحة لا لبس فيها حيث أن معامل ارتباط هذه السمات بالقيادة تتراوح بين ٠,٢٥ – ٠,٣٥ (Stogdill,1974) .

أما **التناول الثاني** فقد انطلق من محاولة تفسير القيادة في ضوء السلوك الذي ينهمك فيه الفرد . أي أن القيادة هي مصطلح يشير إلى ممارسة سلوك قيادي في الجماعة بدلا من اعتبارها مزايا و خصال حدث وان امتلكها شاغل مركز سلطوي معين . والسؤال الذي يطرحه هذا التناول يتعلق فيما إذا كان هناك شئ

فريد في الطريقة التي يسلك بها القادة الفعّالون !! مثلا هل هم أكثر ميـــلا لســلوك ديموقراطي منهم إلى سلوك أوتوقراطي تسلطي ؟ إذ لو أصبـــح بالإمكـــان تحديـــد السلوكات الرئيسة التي تصنع القائد لأصبح من الميسور تدريب الأفراد ليصبحـــوا قادة !!

وهناك العديد من الدراسات التي اهتمت بدراسة أنمــاط السلوك و علاقاتــها بالقيادة منها دراســة جامعة ولاية أوهايو (Kerr & Others,1974) ودراسة جامعة ولاية متشغن (Khan & Katz,1960) ودراسة لفين وليبــت ووايــت عــام ١٩٣٩ (Lewin , Lippitt & White ,1939) ولكن جميع هذه الدراسات لم توفق تماما فـــي إثبات وجود علاقة مستمرة بين نمط وطريقة سلوك القائد وأداء الجماعة . لذا فـــإن الوصول إلى تعميم حول ذلك غير ممكن لأن النتائج ستختلف باختلاف الظـــروف . ولعل سبب ذلك هـــو الاعتبار والإهتمام الذي يجب أن تحظى به العوامل الموقفيـــة التي تلعب دورا في نجاح سلوك معين أو فشله .

أما **التناول الثالث** فهو أحدثها وقد بنـــى علـــى أســـاس نمـــاذج احتماليـــة Contingency Models في محاولة للتوفيق ولـــمّ شمل التنوع في معطيات البحـــث العلمي في هذا المجال . ويقوم هذا التناول على أساس أن التنبؤ بنجاح القـــائد هـــو أكثر تعقدا من مجرد عزل عدد من الخصال أو السلوكات المفضلة . فالقائد النـــاجح هو الذي يستطيع أن يطور الاحتمال أو البديل الأنسب للموقف المعيـــن ، علـــى أن يكون سلوكه هذا منطلقا من رؤى محددة وبعد فلسفي واضح و من مسلّمات نظريـــة متناغمة .

وقد تمت العديد من الدراسات ضمن إطار هذا التناول منها " نموذج متصـــل الديمقراطية – الأوتوقراطيـــة Autocratic-Democratic Continuum Model و نموذج فيدلر Fiedler Model (Fiedler ,1967). وتؤكد جميع الدراسات المتعلقـــة

بهذا التناول أن القادة ليسوا جامدين بل يكيّفون أسلوبهم لمواقف مختلفة يتعرضون لها .

يتضح مما سبق أن أي تعريف للقيادة يجب أن يقدّم مضامين تتجاوز الاهتمام ببعد القيادة إلى بعد صيانة القيادة واستمراريتها . فالقيادة تقدّم خدمة مستمرة في عمل الجماعة مثل تحقيق أهدافها ، وحل مشاكلها وتجسيد توقعاتها . ولخدمة مفهوم القيادة فإنه من الأفضل أن تعرّف القيادة في ضوء متغيرات لها آثارها في تمايز أدوار الجماعة وفي المحافظة على صيانة هذه الأدوار و تنميتها .

ويمكن تطوير تعريف للقيادة على أنها دالة تفاعل الموقف و متطلباته والأتباع و توقعاتهم والقائد وخصاله . ويمكن وضعها في معادلة رياضية على النحو التالي:

القيادة = دالة تفاعل (الموقف ومتطلباته × الأتباع وتوقعاتهم × القائد وخصاله)

ق = د ت (م . م × أ . ت × ق . خ)

حيث ق = القيادة ، د . ت = دالة التفاعل ، م . م = موقف ومتطلبات ، أ . ت = أتباع وتوقعات ، ق . خ = قائد وخصال .

وحصيلة الدراسات عن القيادة يمكن إجمالها فيما يلي :

١ - إن القيادة دور جماعي إذ لا يمكن لأي إنسان أن يكون قائدا بمفرده ، وإنما يستطيع أن يمارس القيادة من خلال مشاركته الفعّالة في جماعة ما ضمن إطار موقف معين .

٢ - إن القيادة تعتمد على تكرار التفاعل ، أي أن القيادة في جماعة ما تتطلب حدا أدنى من تلاقي القيم والاهتمامات يسمح باستمرارية التفاعل .

٣ - إن القيادة لا ترتبط بالضرورة بالمركز وإنما هي منتشرة وموزعة عبر المؤسسة .

٤- إن معايير الجماعة و مشاعرها تحدد القائد كما تحدد درجة اعتبارهم لسلوكاته كسلوكات قيادية .

القيادة التربوية و تعديل السلوك و تغييره :

يحتل القائد والإداري التربوي دورا رئيسا في مسؤوليته عن أداءات الآخرين العاملين معه ، ويتعرض في سبيل ذلك إلى ضغوطات من جهات شتى. فهناك طلب مستمر على تحقيق أداء يتسم بالكفاية والفاعلية ، وتعظيم دور المعلمين والطلبة في العملية التربوية ، والتوفير في النفقات ، وتحقيق مخرجات قادرة على شق طريقها في سوق الأعمال المتغير والمليء بالتحديات . فالمعضلة الأساسية التي تجابه المسؤول والقائد التربوي كل يوم تتمحور حول سؤال مهم يتعلق بما يمكن أن يفعله لحفز العاملين معه وإثارة دافعيتهم على الأداء الأفضل .

إن التعامل مع مثل هذا التساؤل لا يتم بالسهولة التي قد يتصورها البعض !!!! إن تحسين نتائج الأداء يتطلب من المسؤول والقائد التربوي أن يكون ماهرا وقادرا على تعديل أو تغيير أو تحسين سلوك المعنيين في الموقف التربوي المعين وأن يجعل من كل واحد منهم إنسانا متفهما لضرورة تطوير وتفعيل طاقاته الكامنة كاملة في تفاعله مع متغيرات ومعطيات وتوقعات ذلك الموقف .

ومثل هذا الأمر يطرح تساؤلا آخر يتعلق بمقدرة المسؤول والقائد التربوي على إحداث أي نوع من أنواع التغيير في سلوك المعنيين في أي موقف ..... قد لا يكون ذلك أمرا سهلا كما يتصوره البعض غير أن تصميم مواقف تعلّم و تعليم و

تدريب مقرونة بالمتابعة الحثيثة و المستمرة والاستفادة من معطيات التغذية الراجعة وما تطرحه من بدائل تكيفية يؤدي إلى تيسير إحداث التغيير والتطوير في سلوك المعنيين . إن هذه الأمور تشكّل مع تصميم القادة و حزمهم سبيلا يجعل من التغيير والتطوير في السلوك أمرا ممكنا . فالمقصود بالتعليم والتدريب والمتابعة الحثيثة هو أنها عملية يكون محور التفاعل و الحوار فيها قائما على توجيه التغييرات في السلوك باتجاه تحسين الأداء ؛ ومثل هذا التفاعل يعدّ عملا فريدا ، إذ يفترض أنه يصمم و يبنى على أساس من دعم السلوكات الآنية للمعنيين في الموقف التربوي المعين واستبصار متطلبات دعم سلوكاتهم طويلة المدى .

تناولات تعديل السلوك :

يستخدم معظم المديرين والقادة التربويين العديد من السبل والوسائل لتوجيه وتغيير سلوك العاملين معهم . منها ما هو مباشر ومنها ما هو تشاركي وغير مباشر ، إلا أن أكثرها فاعلية تكون عندما يتبنّى المسؤول التربوي ويعتمد تناولا أقرب إلى التشاركية في التعامل منها إلى المباشرة .

والخلل الأساسي في اعتماد الأسلوب المباشر يكمن في إمكانية توليده طاعة عمياء وإعتمادية غير مرغوب فيها لدى العاملين . فعندما يلجأ العاملون وباستمرار إلى مسؤوليهم في كل صغيرة وكبيرة سعيا للإجابات التي يبحثون عنها كلها فإنهم عند ذلك يصبحون أقل تهيؤا للنضج وأقل مقدرة على ممارسة عملية التفكير والتفكّر بأنفسهم ، فيكونون أقل إبداعا في أداءاتهم لمتطلبات الأدوار التي يشغلونها.

والهدف من التناول التشاركي في عملية التغيير هو تطوير مهارات العاملين وتشجيعهم على ممارسة عملية التفكير بأنفسهم وأن يكونوا أكثر إيجابية في تحمّل متطلبات دورهم . بمعنى سعيهم إلى تنمية التطور الحقيقي لديهم عبر الغوص إلى قناعاتهم ومسلماتهم وإعادة تنظيم معارفهم ومفاهيمهم بدلا من ممارسة الإمّعيّة والطاعة العمياء ، وبما أننا على مشارف القرن الحادي والعشرين ، فهناك حاجة إلى تفهم العاملين واستيعابهم القائم على استبصارهم وإدراكهم وموافقتهم الحقّة لبدائل التعامل المطروحة في فسحة الأدوار التي يعيشونها ويمارسونها . ومثل هذا التوجه هو الذي ييسر حدوث التغيير الدال وذي المعنى للأفراد المعنيين به ، مما ييسر ديمومته ومأسسته في النظام من بعد .

إن فلسفة التعلّم والتعليم والتناول التشاركي تقوم على أساس من سبر للمعلومات ومن جريانها في اتجاهين متبادلين ، كما يكون هناك تشارك في الأهداف ، وعملية التغيير هنا تبنى على التفهم المشترك والمتبادل وعلى الموافقة وليس مجرد الطاعة والممالأة . والمسؤول التربوي في معايشته لموقف معيّن يفترض أن يكون مهيئا لتوفير فرص الدعم والمساعدة والإثراء وكذلك الحوار مع المعنيين بالتفكير كي تصبح عملية التغيير عملية مقبولة ومرحب بها.

قد يبدو للوهلة الأولى أن التأتي والتناول التشاركي يقلل من سيطرة المسؤول إذا ما قورن بالتأتي والتناول المباشر . غير أنه وعبر استبصارنا لأبعاد شخصية الإنسان الفرد و حاجاته يمكن القول إن الأسلوب الأول (التشاركي) قد يكون مدخلا يقود و يوفر ضبطا له معناه ودلالته للمعنيين في عملية التغيير والتمرين أكثر من الأسلوب الثاني (المباشر) ، إذ إن المسؤول والقائد التربوي في الأسلوب التشاركي يكون إحساسه و معرفته بأن العاملين معه معنيون ومتفهمون لما يجب عمله وأن التزامهم نابع من قناعاتهم و ذواتهم ، بينما يكون المسؤول والقائد التربوي في الأسلوب المباشر على حذر دائم من درجة إلتزام العاملين معه.

إن الدعم والمساعدة التي يمكن أن يقدمها المسؤول والقائد التربوي لنجاح العاملين في إحداث التغيير تتم عبر التركيز على السلوك والأداء الموصل المؤدي إلى تحقيق النتائج من خلال اهتمامه ببعدي تفهم التغيير واستبصار موقعه في النظام ومن ثم تصميم خطط العمل والبدائل التي يمكن أن تؤدي إلى تجسيد هذا التغيير وتفعيله، أي أن هناك ضرورة للاهتمام ببعد تفهم الموقف وتشخيصه وببعد ترجمته إجرائيا.

وبالنسبة للبعد المعني بتفهم وتشخيص الموقف ، فإنه يتطلب من المسؤول والقائد التربوي عدم التركيز فقط على مطالبة العاملين ببذل الجهد الأكبر وضرورة أن يؤدوا عملهم بطريقة أفضل لأن ذلك يمكن أن يثير تساؤلا حول مضمون معنى الجهد الأكبر والأداء الأفضل ؛ فالمساعدة الحقة يمكن أن تقدم عبر التحديد الدقيق للسلوك المطلوب تغييره حتى تأتي ثمرة هذه الجهود ضمن بؤرة الإهتمام الصحيحة وبالدقة الممكنة .

أما بالنسبة للبعد المعني بتصميم خطط عمل إجرائية بهدف جعل التغيير واقعا مجسدا فهي خطوة تلي مرحلة تفهم الفريق المعني للمشكلة واتفاقهم على أهداف التغيير ومراميه . ومن ثم العمل معا كفريق على ترجمة ذلك كله إلى ممارسة وسلوك . ودور المسؤول والقائد التربوي يتضمن توجيه عملية التغيير والتوصل إلى بدائل معالجات ممكنة ومقبولة للمشاكل المعاشة وتصميم بدائل خطط قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى لدعم التغيير بما يضمن تفعيل تحسين الأداء .

ولكن ما الذي نحتاجه لتحقيق تغيير فاعل ؟؟؟ إن تطوير الأفراد مهمة تتطلب مستوى ديناميا من المعرفة بالموضوع وأهدافه وبالأفراد المعنيين وبمهارات الاتصال والتواصل وبتقنيات ذلك . كما يتطلب مهارات تشخيص متخصصة إذ لا يكفي مجرد الدراية بالمضمون المعرفي بل يجب أن يصاحب ذلك المقدرة على التواصل بهذا المضمون واستبصار سبل إثارة دافعية المعنيين للوصول بهم ومعهم

إلى الأهداف والمرامي المطلوبة . ويتطلب أيضا خططا إجرائية مدروسة ، فالتغيير الفعال لا ينطلق من عشوائية الفعل بل من تصميم خطط محـــددة المعـــالم هدفـــها التركيز على تنمية العاملين وتطورهم كأفراد وكفريق عمل ، وأن يتم ذلــك ضمـــن تصور لخطط قصيرة المدى وأخرى طويلة المدى .

لكن الأمر المهم في إطار التغيير الفعال هو ضمان منـــاخ إيجـــابي للنمـــو والتطوير والتجديد يسود النظام بحيث تصبح هذه الأمور جميعها جزءا مـــن نســـق حياة النظام وسبل أدائه وتحقيقه لأهدافه ومراميه ، وهذا يتطلـــب مـــن المســـؤول والقائد التربوي أن يعيش التزاما حقيقيا واتجاها إيجابيا لمساعدة العاملين معه علـــى النجاح، إضافة إلى حالة من الإستغراق الشامل لما يقوم به من آداء وعمـــل ، وأن يوظف صلاحياته وسلطاته بحكمة ورشد بحيث يشجع العاملين معه على ممارســـة بعد المبادرة في التفكير ويحثهم على النمو عبر محاولاتهم غير المتهيبة لممارسة ما يفكرون به من تجديد أو تغيير ، وأن تكون منطلقاته في التعامل قائمة على مسلمات نظرية (Y) لمكروجر بمعنى أن تكون لديه قناعة راسخة بإيجابية العـــاملين معـــه وبطاقاتهم الكامنة وبمقدرتهم على الإنجاز وبرغبتهم وبمحبتهم للعمل والعطـــاء وأن يبث فيهم الإحساس بالمقدرة على الإنجاز المتميز .

هذا لا يعني أن سير المسؤول والقائد التربوي المعني بتغيير سلوك العـلملين معه يمر دون تحديات منها :

١- التنوع...... بمعنى أنه لا توجد هناك أية قولبة تدريبية تتناسب مع المعنييـــن بالتغيير والمـــواقف جميعا ، إذ سيجد المسؤول عن التغيير أنه مجبر علـــى التعامل مع أنواع و فئات مختلفة من الناس سواء في المواقف التي يعيشـــونها أو الأهداف التي يرمون إليها أو في طبيعة شخصياتهم أو مستوياتهم الأكاديميـــة أو بالخبرات التي مروا بها أو بخلفياتهم الثقافية أو اتجاهاتهم أو حتى قابليتـــهم واستعـــدادهم للتغيير .

٢- الوقت .... إن تأهيل العاملين يتطلب توظيفا لبعض وقتهم ، ويكمن التحدي هنا في اختيار الوقت المناسب للجميع و كذلك في التوظيف الكمي والكيفي لهذا الوقت مما يتطلب تصميم برامج ونشاطات مدروسة بعناية لضمان تحقيق بعدي الكفاية والفاعلية في التغيير .

٣- الضبط .... إن لجوء المسؤول والقائد التربوي إلى منح العاملين معه فسحة للتدرّب والتعلّم عبر ممارساتهم لمتطلبات أدوارهم كما حددها النظام هي من أصعب التحديات التي تواجه الإداريين والقادة في نظمنا الإجتماعية . فالمسؤول التربوي معني بضبط أداء العاملين في الوقت الذي يريد فيه أن يشجعهم على النمو والتجريب والإبداع . وهنا يكمن التحدي في كيف الموازنة بين بعدي ضبط الأداء من جهة والنمو والتجريب والإبداع من جهة أخرى . كما يفترض أن ينمي المسؤول التربوي مفهوم الضبط الذاتي لدى العاملين معه مع احتفاظه بمتابعة واعية وبرؤية وبصيرة واضحتين عن متى و أين و كيف تكون هناك ممارسة عملية ضبط مباشرة للعاملين حتى لا تتعرقل أمور تحقيق النظام لأهدافه ومراميه .

أبعاد القيادة التربوية الفاعلة:

تتضمن القيادة عددا غير قليل من المتغيرات التي تتعامل معها وتتأثر بها. فهي لا تخضع لنمطية معينة ، ولا يمكن التعميم بشأنها عبر مشاهدات وملاحظات عابرة ومحدودة . إن القيادة موضوعا يستحق أن ينشغل بها الأكاديميون والباحثون لحساسية دورها في حياة الشعوب والمؤسسات ومختلف النظم الإجتماعية على

اختلافها . إن القيادة عامل حاسم وحسّاس في مدى فاعلية أي نظام أو أيـــة مهمـــة يمارسها الإنسان .

وللقيادة بعدان أساسيان: أحدهما معرفي من الممكن نقله والتواصل بشـــأنه والآخر فني لا يتم التعبير عنه لفظيا بالضرورة . فالبعد المعرفي بعد عـــام يتصـــل بمجموعة من المفاهيم المعرفية والأطر المرجعية النظرية والأكاديمية . أما البعـــد الفني فهو بعد خاص بالإنسان نفسه يتأثر بشخصية هذا الإنسان وبأبعاده البنائيـــة . أي أن القيادة في هذا الجانب شأنها شأن الإدارة تجمع بين بعدي العلم والفن .

إن القيادة ليست بعدا أو مكونا نوعيا غامضا لدى الإنسان. كما هي ليســـت خصيصة فطرية لدى الإنسان . إنما القيادة في حقيقتها وجوهرها نوع من العلاقـــات المعقدة التي تنشأ بين قائد ومجموعة من العاملين معه في موقف جماعي وضمـــن أطر بيئية معينة ، فهي علاقة تختلف وتتمايز باختلاف المواقف وتمايزها .

إن مثل هذا الفهم للقيادة يبتعد بها عن التصور التقليدي الذي ينظر للقيـــادة على أنها مجموعة من الخصال أو السمات القيادية التي تتوافر في الشخص المعيـــن لتجعل منه قائدا ،ومن الممكن أن يكون لهذه الخصال والسمات أثر فـــي الموقـــف القيادي ولكنها لا تشكل بالضرورة مكونات حاسمة في بروز القائد أو فـــي درجـــة فاعليته .

وإن أيّ موقف قيادي يتضمن محاور ثلاثة : القائد و التابعين و متغـــيرات الموقف . وإذا سلّمنا بأن القيادة هي نوع من شبكة معقدة من العلاقات التي تنتظـــم فيها هذه المحاور الثـــلاثة ، تصبح دراسة أي منها بمعزل عن المحورين الآخريـــن أمرا مضللا قد يكتنفه اللبس والغموض في محاولة الفهم العميق للقيادة . إلا إن هـــذا لا يمنع وضمن الأطر الأكاديمية من محاولة إلقاء الضوء على كـــل منـــها لإثـــراء وتبصر هذه المحاور ولتعميق طريقة تناولها وفهمها :

المحور الأول : القائد

ركزت معظم الكتابات التي تناولت شخصية القـــائد تاريخيـا علــى بعــد خصائصه وخصالــه . فقــد عــرض ستوكديل Stogdill (١٢٤) دراسة وبحثــا عن القيادة عنيت جميعها بدراسة خصائص القائد والخصال التي يمتلكها متميزا بــها عن تابعيه . فمثلا فرضية أن القائد يتميز بأنه أكبر سنا من تابعيــــه ، فقــد بينــت (١٨) دراسة تمّ تحليلها أن معامل الارتباط بين القيادة والعمر الزمني يتأرجح مـــن -٠,٣٢ إلى +٠,٦٧ بمعنى أنه لا يوجد تأكيد أو توجه عام لدى جميع القادة وفـــي المجتمعات كافة بأن يتميزوا بكبر سنهم عن تابعيهم . والشيء نفسه ينسحب علـــى فرضية أن القادة يمتلكون خصلة السيطرة أو خصلة الضبط الإنفعـــالي العــاطفي. فبالنسبة لهذه الخصلة الأخيرة فقد بيّنت (١١) دراسة أن القادة كانوا أكثر اســـتقرارا في الجانب الإنفعالي والعاطفي من تابعيهم . بينما بيّنت خمس منها أن القادة كـــانوا أقل من تابعيهم سيطرة على انفعالاتهم وعواطفهم . كما بيّنـــت ثــلاث مــن هــذه الدراسات أنه لا توجد هناك فروق دالة بين القادة وتابعيهم بالنسبة لـــهذه الخصلــة . (Stogdill 1947 : 35 – 71)

أن عرض معطيات هذه الدراسات بيّنت أن القيادة عملية معقدة وأنه ليـــس من الحكمة التعامل معها من منطلق توافر مجموعة من الخصال أو الســـمات . ولا الإهمال المطلق لهذا المنطلق . فمثلا تعدّ الطلاقة اللغوية من عوامل التمـــيّز بيــن القادة في مواقف مختلفة ، وكذلك المقدرة على الاستبصار هي أيضا خصلـــة تمــيّز القادة الحصيفين .كما أن تميّز القادة بمستوى ذكاء مرموق له أثـــره فـــي فاعليتـــهم وعطائهم ، وكل هذه وكثير غيرها قد تشكل متغيرات في نجاح أداء القـــائد أو فـــي فشله. وهذا ما يؤكد المقولة السابقة من أن القيادة عملية معقدة بتعقد شبكة العلاقـــات بين المتغيرات التي يعايشها الموقف القيادي المعين أما ونحن نعيش القرن الحـــادي والعشرين بكل ما فيه من متغيّرات وتطور هائل في ســـبل الاتصـــال والتواصـــل

وإلغاء المسافات والحواجز بين العقول والأفكار وسهولة انتقال التجارب البشرية يفرض على المجتمعات ضرورة البحث عن قادة يتميّزون بالقدرة على المبادأة والابتكار والإبداع . إذ لا مكان للمسؤول المتواضع الإمكانات في مجتمعات الغد القريب ، وإلاّ دفعت المجتمعات ذات القيادة المتواضعة الثمن غاليا عبر سعيها لمتابعة الركب الحضاري الإنساني .

فبالرغم من أنه لا توجد خصال عامة تتمتع بدرجة مناسبة من اليقين العلمي إلاّ أن هناك العديد من المواقف القيادية التي يشعر ويحس الملاحظ من خلالها بالحاجة إلى تميّز القادة عن تابعيهم ، ولكن السؤال يتعلق بأية منظومة من الخصال التي يفترض أن يتميّز بها القادة ومع أية مجموعة من التابعين ، إذ إن هذه المنظومة والمجموعات تتنوع وتتمايز من موقف لآخر . والأمر الأهم أنه لم يعد هناك مجال للمسؤول والقائد إلا إضفاء بعدّ التميّز في أداء دوره وإثرائه . فالقائد الذي تحتاج إليه مجتمعات الغد هو ذلك الإنسان القادر على أن يضفي من قوته وشخصيته على مركزه وليس الإنسان الذي يستمد قوته من كونه شاغلا لهذا المركز . وهذا يعيد التصور القيادي إلى نقطة التأكيد على أن القيادة هي علاقة معقدة بين متغيرات القائد والتابعين والموقف نفسه . فالقيادة لا تكمن في شخص القائد فقط بل هي أيضا متضمنة لتفاعل شخصية القائد مع بعدي الموقف والتابعين.

المحور الثاني : الموقف

يشكل بعد الموقف العامل الحاسم الآخر في القيادة . فلو عرض كل إنسان خبراته التي عايشها لأدرك أن بعض الأفراد يكونون قادة في حالة وجودهم في مواقف معينة بينما هم غير ذلك في موقف مغاير آخر .

إن الحديث عن الموقف قد يبدو ميسّرا وسهلا كالحديث عن الطقس والمناخ ولكن واقع الأمر ليس كذلك . فبالرغم من أن علماء النفس والإجتماع طوروا في

النصف الثاني من القرن العشرين العديد من الطرق والتناولات للتعامل مع الإنسان كفرد إلاّ أنهم لم ينجحوا تماما في تطوير تناولات محددة للتعامل مع المواقف الإجتماعية التي يجد الإنسان نفسه منخرطا فيها . غير أن همفل Hemphel من جامعة ميريلاند Un. Of Maryland قام بمشروع طموح حاول من خلاله التوصل إلى أبعاد أساسية يمكن استخدامها والإفادة منها في وصف المواقف والتعامل معها. وتستند الفكرة على أساس تحديد مجموعة الأبعاد في كل المواقف وإعطائها أوزانا معينة ثم التوصل إلى منظور يعبر عن الملامح العامة للموقف ككل . وقد حددت الدراسة خمسة عشر بعدا لاستخدامها من أجل رسم منظور ولوحة معالم موقف قيادي معين ، وهذه الأبعاد هي :

١ - حجم الجماعة .

٢ - تضامنية الجماعة ومدى تشاركية الأداء بين أفرادها وإحساسهم بروح الفريق .

٣ - تجانسية الجماعة من حيث الخلفية الثقافية ، والعمر ، والقيم .

٤ - يسر التواصل ومرونة العلاقة بين أفراد الجماعة .

٥ - استقرار الجماعة .

٦ - تقبل الجماعة للأفراد الجدد والمقدرة على استقطابهم للإندماج والإستغراق في أدوارها .

٧ - تمكن الجماعة من أهدافها المرسومة والتركيز على محوريتها في الأداء .

٨ - استقلالية الجماعة ووعيها بحدودها وأطرها .

٩ - ألفة العلاقات بين أفراد الجماعة .

١٠- نوعية ومستوى الضبط لدى الجماعة ودرجة إسهام معايير الجماعة في ضبط سلوك أفرادها.

١١- إقبال أفراد الجماعة على المشاركة في نشاطاتها الجماعية .

١٢- درجة إحساس الأفراد بالمتعة والسعادة والرضا المستمدة من عضويتهم في الجماعة .

١٣- رؤية الفرد لموقعه ضمن هرم الجماعة التنظيمي .

١٤- درجة إحساس الأفراد بأهمية الجماعة .

١٥- درجة الإعتمادية المتبادلة بين أفراد الجماعة (Hemphill, 1948) .

وفي ضوء الأبعاد السابقة يمكن إعطاء تقديرات معينة بناء عليها ومن ثم الخروج لها بمنظور جانبي يساعد على توفير صورة وفهم أفضل للجماعة مما ييسّر عمل القائد مع جماعته وكذلك تمكنه من تفعيل دورها مستفيدا من درجة الوضوح والرؤية المعمقة المتوفرة لديه .

المحور الثالث : التابعون

إن تعمق المحورين السابقين القائد والموقف لا يغنيان عن أهمية وضرورة تعمق محور التابعين . فدراسة الموقف هي بحد ذاتها توجيه للإهتمام نحو التابعين باعتبارهم متغيّرا حاسما في صناعة القرارات وقبولها أو تجاهلها ، وبالتالي فهم المسؤولون والمعنيون المباشرون عن كيف تفعيلها.

ولكن التعامل مع التابعين يتأثر بنوع العلاقة القائمة بين القائد والعاملين معه إذ إن هناك شيئا كامنا يمكن تسميته بالجاهزية الفكرية والنفسية للتابعين نحو القيادة ، وهذا الأمر على صلة وثيقة بالإتجاهات والأفكار التي يعيشها التابعون وتؤثر على كيفية قبولهم أو رفضهم لمعطيات الموقف القيادي . وهذا يثير تساؤلا

حول من هم الأفراد الأقدر على التكيّف مع القيادة بشكل عام ومع القيادة الأكاديمية التربوية بشكل خاص .

إن الأفراد الأقدر تكيّفا هم الأكثر ثقة بقيادتهم المتفهمين لفكرها وفلسفتها والأكثر إدراكا لأهدافها ومراميها . لذا فإن تفهم القادة وإدراكهم للأبعاد المهارية القائمة على قاعدة عريضة من المفاهيم والمضامين المعرفية ضمن أطر من المكونات القيمية مع قدرة على ربط ذلك كله عبر مهارة إدراكية لمتغيّرات الموقف وبيئته تعد شرطا لازما للتعامل الفاعل مع كافة الأفراد المتعايشين مع الموقف، وبالتالي تصبح العملية القيادية أكثر سلاسة وفاعلية وتحقيقا للأهداف والمرامي المتوخاة عبر انسجامها مع تحقيق بعد ذوات الأفراد المتعايشين في الموقف المعين. وذلك يقلل من أبعاد الصراع والتوتر والإحباط المؤثرة سلبا على عطاء التابعين وأدائهم في الموقف القيادي المعين .

خاصيات القيادة وأبعادها النوعية :

إن إدارة النظم التربوية تتطلب انطلاق القائد والمسؤول التربوي من مستوى متقدم من الدراية المعرفية والمفهومية إضافة إلى اتجاه إيجابي مسؤول نحو العمل الإداري وكذلك إلى استعداد تام للإستغراق في العمل ومقدرة متميزة على الربط بين مهارات الأداء مع متغيرات الزمان والمكان للموقف الإداري . متناسبا أنه صاحب القوة الأعلى و السلطة الأكبر في النظام .

إن الامتيازات والصلاحيات والمسؤوليات الممنوحة للقائد والمسؤول التربوي التي ضمنتها له القوانين والأنظمة والتعليمات يجب أن يتم تفعيلها وتوظيفها بحكمة وتعقل واستبصار ، بحيث لا يجعل من سلوكه وكأنه مجرد

إنسان مطبّق للأبعاد القانونية للدور الذي يقوم به . بمعنى أن لا يشعر القائد والمسؤول التربوي الآخرين بأن تعامله معهم يستمد قوته وشرعيته من استناده للبعد القانوني فقط . إذ إن عليه أن يطوّر نوعا من التميز يعزز من خلاله مكانته في التعامل مع الآخرين وإقناعهم بإدارته وحكمته ودرايته وقدرته على التوظيف الفاعل للامتيازات والحقوق ومتطلبات الدور الذي يشغله مؤكدا في ذلك على بعد العدالة والموضوعية وعدم التحيز إلى أية فئة أو مجموعة أو حزب أو توجه معين. بمعنى أن مرجعية القائد والمسؤول التربوي هي مرجعية مهنية أولا وقبل كل شيء.

فالقائد والمسؤول التربوي الفاعل إنسان ذو دراية معرفية ومهارية غزيرة قادر على أن يرى وبوضوح أهداف النظام التعليمي الذي يشغله في بعدها النموذج ومخرجاتها المفترضة و داعما برؤية شاملة ومعمقة لمستقبل النظام ولنوعية البدائل التكيفيّة الممكنة ضمن استبصار أفضل الطرق وأكثرها اقتصادا في الجهد والتكلفة لإنجاز المخرجات المتوقعة للنظام و باذلا الجهد الواعي لتجاوز روتينيات الأداء ورتابتها بهدف توظيف بعد الزمن والفرص المتاحة في وضع السياسات التربوية موضع التنفيذ الفاعل .

إن القائد والمسؤول التربوي الحصيف إنسان قادر على تفعيل آرائه وبرامجه التربوية من خلال :

- عقد الحوارات واللقاءات والمؤتمرات العامة والخاصة مع مجموعة رائدة من المواطنين المعنيين بأداء النظام التربوي .
- التحدث وبشكل مباشر مع أولياء أمور التلاميذ عبر اجتماعاتهم ولقاءاتهم مع المدرسة .
- التحدث مع المعلمين بانفتاح وإيجابية ودون أحكام مسبقة .

- التحدث مع المجموعات والتنظيمات القيادية للمعلمين مثل نقابة المعلمين أو رابطتهم ، ونادي المعلمين والجمعيات التربوية والمهنية وما إلى ذلك ضمن إطار من محاولة لاستقطابها لتفهم التغيير والتطوير ودعمه وتفعيله .
- التعامل الصادق والأمين والجريء والصريح مع سبل الإعلام ووسائله المختلفة ضمن محاولة لتكوين رأي عام متناغم قادر على تفهم التغيير والتطوير والتعامل معه .
- التحدث مع التلاميذ ومحاولة تفهمهم وتفهيمهم للبدائل الجديدة والعمل من خلالهم ومعهم لتفعيل مشاركتهم وتبصيرهم بأهمية متطلبات تفعيل دورهم في إنجاز الأهداف والمرامي التربوية.
- التحدث مع مستويات الإدارة التربوية الأخرى (إجرائية ، وسطى، عليا) في النظام التربوي حديثا يتسم بوضوح الرؤية والجرأة واللباقة والدقة في التعامل مع وضع النقاط كافة على الحروف كلها ودون أية محاولة مقصودة لتجميل أو تشويه أي من البدائل والأفكار المطروحة .

ولعل من المهم في هذا المجال أن يدرك القائد والمسؤول التربوي أنه ومهما اتسمت محاولات وبدائل تعامله بالحصافة والرشد ، إلا أن الأمور لا تتم بالتسرع أو القفزات المفاجئة وغير المدروسة وإنما عبر التدرج والمرحلية الواعية المدركة ، فالعالم لم يخلق في يوم واحد وإن أي إصلاح تربوي جاد يتطلب وقتا لتصحيحه وتنفيذه وتجسيده ، ولربما تطلب وقتا طويلا نسبيا ولكن المهم هو اتخاذ الخطوات الأولى ضمن إطار من الرؤى المستبصرة الواضحة الجلية والمفهومة وضمن إطار من نسق مدروس بعناية كي تبدأ عجلة التطوير بالدوران وتكون كل

دورة فيها محسوبة بعناية تشكل لبنة ضمن لبنات تساهم في مسعى الوصول إلى الهدف المنشود .

إن صرف الوقت اللازم للإعداد الدقيق لأي تطوير أو تغيير أمر له أهميته الكبرى ، فالقائد والمسؤول التربوي المتمكن من عمله لا يخشى الزمن ما دام مدركا لموضع كل لبنة من لبنات بنائه وفي هذه الحالة يكون متمكنا مما يقول وقادرا على تجاوز شكليات الأمور وإشكالياتها وكذلك الهنات والصعوبات التي قد تجابهه .

الأبعاد النوعية للقائد والمسؤول التربوي :

القيادة ليست بالأمر المنمط أو الشيء المحدد الثابت بمعنى أنه لا توجد مواصفات مقننة متفق عليها توصل كل من توافرت فيه إلى أن يصبح قادرا على ممارسة مهام قيادية . والأدب التربوي في هذا المجال ومن خلال تحليل واستبصار شخصيات عديدة من القادة الناجحين أشار إلى أنه من الممكن إلقاء بعض الضوء على الأبعاد النوعية للقائد والمسؤول التربوي مما يمكن اعتبارها مدخلات أساسية لها أهميتها ودورها في بلورة شخصية القائد وتحقيق كفايته وفاعليته ومن هذه الأبعاد (Lindop,1964 : 175 – 181):

١ – تمتع القائد بالقوة والحماس والنشاط :

إن القيادة الحقه تحتاج إلى إعمال فكر وجهد جسماني ونشاط دائم فالقيادة والمسؤولية ليست وجاهة ولا تسلطا ولا استرخاء وإنما هي عمل دائب وحركة مستمرة ، وهذا يتطلب حماسا متعقلا من القائد ومستوى من الصحة الجسمية تمكّنه من أن ينشط ويتحرك ويبذل الجهد الذي تتطلبه معايشته لمتطلبات أدواره القيادية

بكل ما تشتمله من كمونية في الصراع وإبداعات في الأداء ومهارات في التعـــامل مع شبكة علاقات العمل المعقدة التي تعيشها المؤسسات التربويـــة وبخاصـــة فـــي عالم القرية الصغير وما فيه من ثورة في سبل الاتصال والتواصل .

ولكي يكون القائد والمسؤول التربوي قادرا على تحفيز الآخريـــن وإثـــارة حماسهم للعمل يجب أن يكون هو ذاته حالة حية وقدوة ميدانية للحمـــاس والدافعيـــة والعطاء حتى يعكس هذه الذات على ذوات العاملين معه . ويجب عدم التقليل مـــن أهمية هذا البعد وضرورته كمدخل أساسي في شخصية القائد وبخاصة في البلـــدان النامية . التي يؤكد فيها تراثنا الإسلامي العريق أهمية دور الســـلطان وأثـــره فـــي تحقيق المنجزات إذ يشير أدبنا الإسلامي إلى أن الله يزع بالســـلطان مـــا لا يـــزع بالقرآن . فالسلطان قائد مهم ومصدر حزم وقوة وإبداع وحفز على تجاوز ما هـــو مألوف أو ما هو متوقع أي المغامرة المحسوبة في التعامل مع المستقبل بكـــل مـــا يشتمل عليه من وضوح وغموض .

٢ – تمتع القائد بالثقة :

الثقة حالة لها أبعادها العقلية كما أن لها أبعادها الإنفعالية والنفسية . فكلمـــا كان القائد مناسبا ويتمتع بتأهيل ملائم ، انعكس ذلك على ثقته بنفســـه ممـــا يجعـــل سلوكه وأداءه يعطيان انطباعا بالثقة وعدم التردد ويؤدي بالعاملين إلى أن يكونـــوا أكثر تهيؤا وميلا واستعدادا للتجاوب معه .

إن التمكّن والثقة بالنفس التي يتمتع بها القائد والمســـؤول الـــتربوي تدفـــع بالعاملين معه وتحفزهم إلى المغامرة بالسير إلى الأمام وعدم التهيب من التعامل مـــع متطلبات الدور ومع ما يستجد فيه . فالعاملون يتعاملون بإيجابية مع مـــن يعتقـــدون أنه عارف ومدرك لمواطئ قدمه ومن أن هناك من يشاركهم العبء والمســـؤولية إن مثل هذا التعاضد النفسي بين القائد والعاملين معه تزيد من دينامية النظام ومن عـــدم تهيبه من الانفتاح على البدائل الجديدة الممكنة كلها .

٣ - توفر رؤية وتصوّر واضح لدى القائد :

أن تكون قائدا يعني أن تكون في مقدمة جماعة تتحرك نحو هدف محدد . وهذا الهدف يفترض أن ينطلق من رؤية شاملة متكاملة وإلا وقع القائد في التيه وتاهت معه جماعته . إذ كيف يمكن أن يكون الشخص قائدا بلا رؤية واضحة المعالم ؟ أو بلا توجه مدرك بعمق ؟ إن مثل هذا الأمر إن حصل سيؤدي إلى تناقص وفوضى وعشوائية في الأداء .

إن التزام القائد برؤية معقلنة تأخذ في اعتبارها المرحلية الثقافية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية للبيئة التي يعمل فيها يعد أمرا ضروريا لا بل وحتميا لمستقبل عملية صناعة القرارات التربوية واتخاذها لأنها تجعل من كل قرار تربوي وكأنه لبنة ضمن هيكلة هندسية أو رسم أو تصميم منطقي للنظام التربوي بحيث تصل هذه الهيكلة في النظام التربوي في المستقبل إلى تجسيد واع لأهدافه ومراميه .

فلكي تصل النظم التربوية إلى غاياتها ومراميها لا بد أن يتمتع قادتها بحس تَوَجُّهي وإدراك وتفهم لعمليات البناء وأبعادها على هدي من تلك الغايات والمرامي التي يفترض أن تتحرك النظم نحوها . إن توفر هذه الرؤية الواضحة تشكل متغيرا أساسيا ورئيسا في توليد الأفكار وسبل وبدائل الوصول إلى تجسيدها بحيث تأتي وسائل التنفيذ ضمن أطر الرؤية وأبعادها الفلسفية وليس ضمن أطر من مقولة أن الغاية تبرر الوسيلة . إن كيفية تجسيد الرؤية لا يقل أهمية عن الرؤية نفسها في ممارسة القائد التربوي لمتطلبات دوره فالقائد هو إنسان تربوي أولا وقبل كل شيء.

٤ – توفر قاعدة معرفية ومفاهيمية ومهارية فنية :

إن القيادة لا تأتي من فراغ ، بل لا بد من تمتع القائد بقاعدة ثقافية عريضة وتمكن معرفي ومفهومي متخصص يصاحبه تمكن مهاري فني لازم لتفعيل وتوظيف الأطر الثقافية والمعرفية بحيث تشكل في مجموعها إطارا مرجعيا للقائد في تعامله مع أبعاد متطلبات دوره القيادي كافة . إن الكفاية التخصصية التي يفترض أن يتمتع بها القائد تمكنه من كسب احترام العاملين معه وثقتهم به وبمقدرته المهنية المتخصصة وبأنه قادر على الإسهام الفاعل في تشكيل مسار أمور مؤسسته. إذ يجب أن يطور العاملون قناعة بأن من يتولى إدارتهم لا يقل عنهم دراية ومعرفة في مجال تخصصه ، هذا إن لم يكن أكثر تميزا . والهدف هو ضمان إقبال إيجابي على التفاعل والتعاون معهم ضمن السعي لتحقيق أهداف ومرامي النظام .

كما يفترض أن يتمتع القائد التربوي بحكم طبيعة عمله كمرب في النظام التربوي بدراية بمتطلبات التدريس الفاعل وبمهارات فنية تدريسية تمكنه من التعامل الواعي والحصيف مع القضايا التعليمية والتدريسية بالإضافة إلى تمتعه بالمهارات الإدارية اللازمة .

إن توافر مثل هذه المهارات تثري من قدرة القائد في التعامل مع مدخلات وعمليات الممارسات التعليمية التعلمية كافة وتمكنه من إيصال فعال لأفكاره وآرائه وكذلك تيسر عليه إثارة دافعية العاملين في النظام وحفزهم مما يجعل من فرص نجاحه فرصا ذات احتمالية متقدمة . كما يفترض أن يكون القائد والمسؤول التربوي قادرا على استقطاب تعاون الآخرين . إذ أن توافر المقدرة على التخطيط والتميز في التفكير وما يمكن أن يصاحب ذلك من أهداف نبيلة وحماس وطاقة هائلة للعمل لا يشكل بالضرورة ضمان النجاح لتحقيق فاعلية الأداء ولا يعفي من

ضرورة بذل الجهد لاستقطاب العاملين معه وتعاونهم لتجسيد الأهداف والخطط المتفق عليها .

إن مقدرة القائد والمسؤول التربوي على تنمية إحساس العاملين معه بالأهمية وبقيمتهم الإنسانية كأعضاء متكاتفين في فريق عمل واحد تشكل إحدى الحاجات العميقة المتأصلة في الطبيعة الإنسانية التي تدفع بالإنسان لبذل أقصى ما يستطيعه في العمل والعطاء . فالإداري الحصيف يحرص على تعميق إحساس العاملين معه بتقديرهم لذواتهم عبر سبل تشجيعهم ودعمهم نفسيا ومعنويا تمهيدا للسير بهم ومعهم إلى مستوى متقدم من الإحساس بتحقيق الذات يحفزهم على المبادأة والإبداع في ممارسة متطلبات أدوارهم .

كما يفترض في القائد والمسؤول التربوي أن يتمتع بمقدرة متميزة على التنظيم وتفويض الصلاحيات . فالإدارة الفاعلة تحتاج إلى إنسان يجمع بالإضافة إلى سماحة النفس والمقدرة على اجتذاب محبة الآخرين وثقتهم المقدرة على حسن التنظيم ووضع الأمور في سياقها المناسب إضافة إلى إدراك أهمية عملية التفويض في ممارسة العمل وذلك ضمانا لاتخاذ قرارات عند مستواها الأمثل . وفي جميع الأحوال فإن توافر القاعدة المعرفية لدى القائد والمسؤول التربوي وما يصاحبها من مهارات ومقدرات لا بد أن يكون مشفوعا بمقدرة القائد على التواصل مع الآخرين والتعبير عن أفكاره وآراءه بدقة ووضوح .

٥ – تمتع القائد بقدرة على الخيال والتحليل والإبداع :

إن الكثير من منجزات العالم الذي نعيش لم تكن لتتحقق بدون ملكة الخيال لدى المبدعين ومقدرتهم على التعامل مع ما يتوصلون إليه من تصورات عبر رؤية سبل الممكن منها . وكذلك عبر حفز الآخرين وتشجيعهم للخروج من أطر المعالم المألوفة التي يتعايشون معها. إلا أن التخيل المرتجى والتصور المنشود يجب أن لا يكون وسيلة للهروب من الواقع أو إلقاء ظلال السلبية والشك عليه أو لتبرير النقمة

والرفض لما هو معاش ولكن يفترض أن يكون تخيل القائد ضمن إطار من الرؤية الجريئة الثاقبة والشجاعة لمتغيرات الواقع وإمكاناته وظروف الزمان ومتغيراته حتى تأتي القرارات بعيدة عن منحى اللاواقعية أي أن البديل المتخيل يجب أن يكون ممكن التطبيق والتنفيذ ولو تم ذلك على نسق من تتابعية المراحل الإجرائية .

٦ - تمتع القائد بتميز في الخصال والمزيات الشخصية :

القيادة ليست بالضرورة المجموع الجبري لعدد من الخصال والمزيّات الشخصية إلا إن توافر بعض منها يشكل متغيرا له أثره على مستقبل أداء القائد وعلى كفايته وفاعليته المهنية .

من هذه الخصال والمزيات :

❖ التواضع والمقدرة على طرح الذات :

القيادة الحقة والمؤثرة والفاعلة لا بد أن تنطلق من مستوى القبول والتشاركية بعيدة عن العنهجية والتسلطية ، فلا أحد ينسجم مع الإنسان المتعال المترفع الذي يصعر خده للناس تبجحا وغرورا متجاوزا في ذلك الحد الصحي لمفهوم الثقة في النفس . فتواضع القائد خصلة محببة ومزية مرغوبة تيسر التواصل معه وتجعله اقرب لذوات الآخرين وقلوبهم ونفوسهم وبالتالي يكون فيه محل قبول لديهم . غير أن القائد النابه يحرص على أن يوازن وبذكاء بين تواضعه وتبسطه من جهة وبين مقدرته على تعزيز ذاته وتنمية احترامها والثقة بها وتأكيدها في نفوس الآخرين من جهة أخرى . وهنا تلعب متغيرات الشخص ومتغيرات الآخرين وكذلك متغيرات الموقف بمجمله دورا أساسيا في هذا البعد الكيفي القيادي القائم على تأكيد الذات وتعزيزها.

❖ الودية والمشاعر الصدوقة :

تتسم الطبيعة الإنسانية في ميل الفرد نحو من يوده ويصادقه ويحبه ، فالقائد الذي يتميز بصدق محبته للآخرين وبشخصية ودودة وتوجهات إيجابية نحوهم يتفوق كثيرا على قائد أخر تنقصه مثل هذه الخصال والمزيات وتكون إطاعة الآخرين ومسايرتهم له منطلقة من بعد إحساسهم بالخوف أو التهديد أو ممارسة القسر أو العقاب عليهم.

❖ الذوق واللباقة :

ليس من اليسير أن يحتفظ الإنسان بمحبة الآخرين وصداقاتهم إن افتقر تعامله معهم إلى أصول الذوق واللباقة باعتبار العملية الإدارية في جوهرها عملية إنسانية يفترض أن تتم قيادة الناس فيها بالذوق واللطف وحسن التعامل لا بقوة السيطرة والتسلط والجبروت ، وصدق الله العظيم في قوله لرسوله الكريم ﷺ" ولو كنت فظا غليظ القلب لانفضوا من حولك " (آل عمران آية ١٥٩).

واللباقة تعنى قدرة الإنسان على أن يتقبل وجهات نظر الآخرين ويحترمها وأن يحرص على إشعارهم بتقديره لهم ولما يصدر عنهم متجنبا أية ممارسة قد توحي بغير ذلك أو تؤدي إلى إحساسهم بالمرارة والألم والخيبة . فاللباقة إذا ما امتزجت بالصراحة والصدق شكلت خصالا مفيدة ومرغوبا فيها في شخصية القائد مع أن هذه الخصلة ليست من الخصال التي يسهل غرسها لأنها في جوهرها محصلة لأبعاد كثيرة منها ما هو مكتسب ومنها ما يتصل بما هو موروث ومنها ما يتصل بمهارة ذاتية في قدرة القائد على محاكمة الأمور واستبصارها .

❖ الاستعداد لخدمة الآخرين :

إن مفهوم خدمة الآخرين والتوجه نحو رعاية شؤونهم تشكل تحديا في البعد البنائي لمكونات شخصية القائد . فمثلا الشخصية الإيجابية المقبلة والمنفتحة على

الآخرين والمتوازية الناضجة الجذابة تكون محط تقدير الآخرين ومحبتهم ، وتشكل متغيرا أساسيا من متغيرات الموقف القيادي باعتبار القيادة في حقيقة أمرها دالة تفاعل القائد وخصال شخصيته ، والتابعين وتوقعاتهم وحاجاتهم ، والموقف ومتغيراته . ولهذا فإن متغير شخصية القائد وتميزه بالإقبال على خدمة الآخرين تشكل نقطة مهمة ومَعْلَمًا بارزا في طريق نجاحه .

❖ الجرأة في مساندة الحق :

يواجه القادة عبر المواقف التي يعيشونها وتعيشها مؤسساتهم العديد من المشاكل والقضايا والأمور التي غالبا ما تتضمن إمكانات لصراعات كامنة أو ظاهرة ملموسة . فالقائد الذي يتردد أو يتهيب بعد جهد مقصود من التعمق والتبصر من اتخاذ القرار المناسب أو مساندة وجهة النظر أو البديل الذي اقتنع بملاءمته بالرغم من إمكانية أن يكون ذلك سببا لإزعاج من يحب أو يعارض هو في واقع الأمر قائد بالاسم وليس بالفعل . إذ يفترض أن يكون لدى القائد استعداد وجرأة على المغامرة باتخاذ القرار الذي يقتنع به .

❖ السماحة والطلاقة :

والقيادة عملية مضنية يكتنفها في كثير من الأحيان درجة من القلق والتوتر فهي ليست بالعملية السهلة السلسلة . ومما يزيد من توتر الموقف القيادي أن تكون شخصية القائد ثقيلة الظل يلازمها العبوس والتجهم وأحيانا الجدية المصطنعة ظنا من البعض أنها من علامات النجاح في فرض القائد احترام شخصيته على الآخرين. بمعنى أن على القائد أن يجعل من سبل ممارسته لمتطلبات دوره القيادي أمرا وعملا محببا وأن ينظر لكل ما يجابهه ويتعامل معه بإيجابية وتفاؤل وانفتاح بعيدا عن التهويل والتذمر والكآبة .

٧ - تمتع القائد بنضج وتميز في الخصال الأخلاقية :

يشكل البعد الإنساني في شخصية القائد متغيرا مهما وحساسا إذ بالإضافة إلى أهمية بعد تمكن القائد من المعارف والمفاهيم الإدارية وعمق وسعة إطلاعه الثقافي إلا أن بعد الإنسان في القائد يبقى مهما وخاصة ما يتعلق منه في الجانب الأخلاقي الذي هو أوسع بكثير وأشمل مما قد يُتَصَوَّر .

إن أي انحراف أخلاقي في توجه القائد يشكل بعدا خطيرا في أدائه وحتى وان توفرت فيه الأبعاد المعرفية والإدارية والثقافية لأنه قد يوظف هذه الأبعاد في غير سياقها السليم . لذا فإن من متطلبات الضبط الذاتي لأداء القائد تمتعه بخصال أخلاقية يتميز بها ويشكل عنصرا موجها بطريقة وأسلوب وكيفية توظيفه لما يمتلكه من أطر معرفية ومفاهيم إدارية ومرجعية ثقافية . **ومن هذه الخصال والمزيات الأخلاقية :**

- أن يتميز بحس عال من الأمانة والإخلاص والكرامة :

إن الثقة بالقائد لا تنجم من فراغ بل من قناعة حقة بصدقه وإخلاصه وأمانته ، وأن كرامته لا تسمح له بالتزييف أو التفلت مما يعد به أو يقوله . فهو إنسان ملتزم بكلمته وبوعده . ولعل بلدان العالم النامي في حاجة ماسة إلى نوع من القادة الملتزمين ، قادة وأفراد مخلصين وأمينين يتولون قيادة المؤسسات والنظم الإجتماعية المختلفة في هذا العالم النامي .... بمعنى أن العالم النامي بحاجة إلى أناس يعيشون مستوى متقدما من الإحساس بكرامتهم.

وبما أن النظم التربوية من أكثر النظم الاجتماعية حساسية لارتباطها ببناء الإنسان وتربيته فإن مجتمعاتنا النامية ترتكب خطأ فادحا ومخاطرة كبيرة إن هي أهملت الاهتمام بأمر وضع الرجل المناسب علميا وأخلاقيا في موضع مسؤولية

قيادة نظمها الاجتماعية ، مما يشكل مساسا واضحا بمفاهيم الشورى والديمقراطية ، ويضع مستقبل هذه المجتمعات في مزالق من التيه والتفسخ .

والأمانة مفهوم تغيب مضامينه الحقيقية عن أناس كثر فينظرون إليها ضمن أضيق معانيها وهو حفظ الودائع مع أن حقيقتها أشمل وأعم . فمن معانيها وضع الشيء في المكان الجدير به وهي تعني بالنسبة للقائد والمسؤول التربوي الحرص على أداء واجبه كاملا في العمل الذي يناط به ، وأن يستنفذ جهده في السير بعمله إلى الكمال الممكن وأن يكون مخلصا لمتطلبات وتوقعات دوره ، وأن يحافظ على الخط الوهمي المفترض أن لا يتعداه في علاقته مع الآخرين ، وأن لا يستغل موقعه في الحصول على منفعة شخصية له أو لغيره . فالأمانة تؤكد ضرورة عدم استغلال النفوذ والسلطة كما تشدد على رفض الممارسات المشبوهة .

❖ أن يتميز بروح العدالة وعدم الاستعداد للتحيز :

إن من متطلبات القيادة الفاعلة تميز القائد بروح العدالة ورفضه لأي شكل من أشكال التحيز مهما كانت الأسباب والمبررات وأن تكون غايته المنشودة تحقيق مستوى متقدم من العدالة والإنصاف لأهمية ذلك وارتباطه وأثره في الحفاظ على تماسك الجماعة ووحدتها وتلاحمها وسيادة مناخ موحي بالانتماء ومحفز على الإبداع والعطاء . فمع أن من مفاهيم الشورى والديمقراطية احترام رأي الأغلبية ، إلا أنها تتضمن في الوقت نفسه تبصر الأطر المرجعية والرؤى التي تستند عليها الممارسات الشورية والديمقراطية وكذلك حماية حقوق الأقليات وعدم التحيز في منحهم الفرص العادلة لإيصال وجهات نظرهم والتعبير عنها وإتاحة الفرصة لإمكانية تبنيها أو حتى أن تصبح مستقبلا مكونا ممثلا لرأي الأغلبية .

❖ أن يتميز بالاستقامة والصدق :

إن من مستلزمات القيادي الناجح التزامه باحترام ذاته وبعده عن الرياء والكذب على الذات أو على الآخرين وكذلك تجنب النفاق والمداهنة والتحايل . والالتزام بأخلاقيات الصدق والاستقامة وما شابهها من الفضائل أمر واجب على كل قائد ومسؤول تربوي لما لذلك من آثار هامة على مستقبل بناء الأجيال ، إضافة إلى أن تحري مثل هذا الأمر يعد من الأخلاق المحمودة اجتماعيا وهي في إدارة النظم التربوية حساسة إلى أبعد الحدود كون المسؤول التربوي على علاقة مباشرة بفئات اجتماعية مختلفة وذات توجهات متفاوتة وإن صدق تعاملها معه يتأثر بعمق إحساسها باستقامته وصدقه معهم . و من أبرز معالم شخصية القائد والمسؤول التربوي المهمة أنه إنسان ملتزم وصادق وواضح يتحر الصدق في كل ما يرويه ويصدر عنه . ومبدأ الصدق يتجاوز الصدق في القول إلى الصدق في السلوك والأداء والممارسة مع مراعاة التناغمية في كل ما يصدر عن القائد والمسؤول التربوي من قرارات .

❖ أن يتميز بالفضيلة والحلم :

للفضيلة معان كثيرة منها كظم الغيظ والحلم والتفكير وتحكيم العقل . وإن نظرة تحليلية سريعة لهذه الفضائل تبين للقارئ أن الفضيلة في مجملها خلق محمود ومطلوب حيث يعني استغراق الإنسان لأوقاته فيما يعود عليه وعلى مجتمعه بالخير والصلاح . فإذا نظرنا للفضيلة بمعنى أنها كظم الغيظ أو سيطرة المسؤول على انفعالاته وكبح جماح غضبه واتصافه بمستوى ناضج من التحكم والسيطرة على الذات فإنها تعني بذلك نضج المسؤول ومقدرته على اتباع نهج الحق والعدالة وتبصر مسببات انفعالات الآخرين وتوتراتهم .

أما إذا نظرنا للفضيلة من خلال معنى الحلم وهذه تختلف عن معنى كظم الغيظ لأن الأخيرة تعني التحلم أي تكلف الحلم وهذا يحتاج إلى مجاهدة النفس ومغالبتها . حتى إذا تعود القائد والمسؤول التربوي كظم غيظه ومارس ذلك تحول تحلمه إلى حلم وأصبح طبعا فيه لا تطبعا ودلالته كمال العقل وخضوع الأداء لقيادة العقل بعيدا عن العاطفة والانفعال . فالإنسان الحليم إنسان متواضع بعيد عن الغطرسة يغلب حلمه هواه ومن أدعية رسولنا الكريم ﷺ " اللهم أعنـي بالعلم وزيني بالحلم " . وإذا نظرنا إلى معنى الفضيلة كتفكير واع مسؤول فهذه من الخصال التي يفترض أن يعيشها القائد والمسؤول التربوي . فالتفكير والتدبر والاعتبار والافتكار خصال أساسية لكمال ممارسة المسؤول . وهذه الخصال ليست مطلوبة لذاتها بل للثمار التي تترتب عليها . فالرؤية والتفكير يكشفان عن الحزم والفطنة والمسؤول أيا كان مطلوب منه التفكير قبل أن يعزم والتدبر قبل أن يقرر والمشاورة قبل أن يقدم . إن أبواب الفضيلة وضرورتها ملحة في حياة المسؤول الأكاديمي باعتبار أية مؤسسة صرحا متقدما من الصروح المهمة لبناء الحضارة وصوغ مستقبل الأجيال .

٨ - تمتع القائد وتميزه بالفطنة والذكاء :

تساؤل كثيرا ما يطرح ، هل الفطنة والذكاء من متطلبات القيادة ؟ تساؤل لا يختلف عليه اثنان ، إذ أن من متطلبات القيادة الفاعلة أن تكون قيادة فطنة ذكية، قادرة على رؤية الأمور وإدراكها فور حدوثها في الوقت الذي نتعامل فيه مع بدائلها الممكنة بحنكة وذكاء . فالقائد الذي لا يتمتع بالحد الأدنى من الذكاء لا يضيع نفسه فقط بل يضيع معه من يقود . وإذا سلمنا أن من أبرز مهام القائد تميزه بالمقدرة على تحليل الأمور بعلمية ومنطقية وتبنيه لمنحى الانفتاح الفكري سعيا لتحقيق الأصالة والإبداع والمقدرة على توقع القضايا والأمور والمشاكل قبل أن تعرقله، عندئذ يدرك الإنسان أهمية البعد الذكائي كمتطلب مهم في شخصية القائد .

غير أن ذكاء القائد لا يبين أو يستنتج بالضرورة من خلال خلفيته المعرفية الأكاديمية في أثناء وجوده على مقاعد الدراسة ؟ وإنما من تميزه ومقدرته على رؤية شبكة العلاقات التي تنتظم فيها القضايا والمشاكل والأمور التي يتعامل معها، غير أنه من المتوقع أن يكون التحصيل الأكاديمي للقائد ضمن الأطر الدالة على مستواه الذكائي .

٩ - تمتع القائد بالقدرة التمييزية على إصدار الأحكام :

إن القرار الرشيد لا يتطلب قائدا لبقا فحسب بل إنسانا لديه مهارة تصورية وإدراكية للاختيار بين البدائل المطروحة لأن الهدف ليس اتخاذ قرار فقط ولكنه الوصول إلى قرار قابل للتطبيق وللتعايش، بمعنى أن الغاية هي ليست السعي وراء قرار مثالي بل إن المنشود هو القرار المناسب ضمن إطار الممكن آخذين بعين الاعتبار المرحلة المعنية ومتغيرات ظروف الزمان والمكان . إن هذا النهج التمييزي والحصيف هو نهج رباني في التعامل مع البشر .. نهج اعتمد المرحلية والسير بالإنسان ومعه إلى حيث يجب أن يكون . ومن هنا كانت المقدرة التمييزية للقيادة ضرورة ولازمة في نجاح مستقبل أداءاتها . وأن تاريخ الإنسانية مليء بقادة عظام (هتلر ، نابليون ، ..) كانوا ولا شك على مستوى متميز من الذكاء ولكن كانت تنقصهم المقدرة التمييزية أو ما يمكن أن نسميه ملكة الرشد في اتخاذ القرار وهي ملكة أساسها مقدرة القائد على التمييز بين مترتبات الاختيار من بين البدائل المتاحة . فالمقدرة التمييزية في إصدار الأحكام مقدرة تتزاوج مع المقدرة الذكائية للقائد ولها أثرها الفاعل في نجاحه وتميزه في قيادة المؤسسة .

١٠ - تمتع القائد ببعد إيماني أصيل ومتجذر :

إن قناعة القائد ومسلماته وما يؤمن به ويعتقده تشكل مكونا مهما في مستقبل حياته ومدى نجاح قيادته . والعقيدة الدينية تمنح القائد إحساسا بأن هناك رقيبا وحسيبا عليه وأن هذا الرقيب قادر على الاطلاع على كل ما يعمله القائد

ويقول وحتى لو تعلق ذلك بخفايا نفسه وما يدور في خلده وأنه الرقيب على ذلك وعلى أفعاله وأقواله كافة . إن مثل هذا الإحساس لدى القائد يشكل ولا شك وازعا مهما يساعده على عصمة نفسه من الانزلاق ويبعده عن كل ما من شأنه أن يسبب أي ضرر أو إساءة للصالح العام ويمنعه من التقصير عن بذل أقصى جهد ممكن لممارسة متطلبات دوره .

ويرتبط مع هذا البعد الإيماني الديني جوانب وقناعات أخرى منها ما يتعلق بقيمة الإنسان ، وبغائية الحياة و هدفيتها ، و كذلك تبني منظومات قيمية متناغمة . مثل هذه المكونات والقناعات تدفع بالقائد لأن يبذل كل ما يستطيعه ويمكنه من جهد كي تكون قيادته ذات دلالة له وللآخرين وضمن المسارات والأهداف النبيلة ، وليست ضمن أهداف أنانية تتمحور حول مصالح ذاتية أو فئوية أو جهوية أو غيرها . فكما أن هناك إدارة بالأهداف فإن هناك إدارة بالإيمان ولعل هذا النوع من الإدارة هو أكثرها ديمومة ورسوخا لدى القادة المؤمنين .

مسؤولية القائد التربوي ومهامه :

إن على المسؤول والقائد التربوي أن يكون قادرا على سماع الأصوات المنادية بأفكار وآراء تربوية مستقبلية والسماح بطرح بدائل لبناء هذا المستقبل وتشكيله سعيا للوصول إلى عالم جديد أفضل مع مراعاة أن يتم ذلك ضمن الحوص على عدم إهمال جذور الهوية والتراث الثقافي للمجتمع المعني بشكل عام . إن مثل هؤلاء المسؤولين والقادة التربويين سيكونون ولاشك أكثر مقدرة على ممارسة إدارة تشتمل في محتواها وأساليبها خصائص ومزيات تيسر التكاملية والإبداعية وكذلك

الشمولية ومضامين التعددية الواعية المسؤولة ومن ثم تيسير التعامل مع الحاضر والمستقبل .

لذا فإن مثل هذا القائد والمسؤول التربوي يفترض أن يكون ثريا بخلفية تربوية وثقافية مناسبة تمكنه من الإدراك الواعي لمختلف الآراء الإجتماعية والإقتصادية والفلسفية والثقافية المحيطة به بشكل يمكنه من استبصارها واستشعارها وأخذها بعين الإعتبار في تصرفاته وأعماله وقراراته كافة .

كما أن عليه أن يكون مدركا بأن النظام التربوي هو من أثمن النظم الإجتماعية لما له من دور مهم في تزويد أبناء المجتمع وأفراده بالكفايات اللازمة للتعامل الفاعل مع ذواتهم ومع بيئاتهم ومع عالم القرية الصغير الذي يعيشون فيه .

إن على القائد والمسؤول التربوي أن يكون مدركا لأهمية كون النظام التربوي متفهما لمتغيرات بيئته وأن يكون هذا النظام متقدما بخطوات محسوبة ومدروسة ومراعية لتسارعية التغير التي تعيشها مجتمعاتنا اليوم سعيا لضمان عدم تجاوز هذه التسارعية للنظام التربوي ومن ثم وسمه بالجمود والتقوقع والإنغلاق ووسم العاملين فيه بعدم الملاءمة والجبن واللامناسبية .

إن على القائد والمسؤول التربوي أن يدرك أن دوره القيادي الأساسي يكمن في توجيه العاملين معه وإرشادهم وإثارة دافعيتهم وحفزهم وإلهامهم وإثرائهم بالأفكار والبدائل الجديدة وتشجيعهم على استبصارها وتفهمها وكذلك استمرارية اطلاعهم وبحثهم ونموهم المهني سعيا لمتابعتهم لما يستجد من معطيات البحوث والدراسات في مجالات أعمالهم وتخصصاتهم .

إن على القائد والمسؤول التربوي أن يسعى جاهدا على إظهار الثقة بمن يعمل معهم وأن يحرص على بلورة مناخ من الحرية المسؤولة في بيئة العمل كي

يتمكن العاملون من تطوير مشاعر وقناعات واتجاهات إيجابية نحو تحرير مقدراتهم ومن ثم معايشتهم لإبداعية العمل والعطاء .

إن مهام القائد والمسؤول التربوي عديدة يمكن إيجاز بعضها كما يأتي:

- تقديم التسهيلات وتهيئة الظروف التي من شأنها أن تجعل هناك إمكانية لتحقيق تعلم وتعليم فعال على أفضل وجه ممكن وضمن الظروف والإمكانات المتاحة .
- الاهتمام بتحسين التدريس من خلال توفير قيادة واعية لاستمرارية تحليل مضامين المنهج ونشاطاته وحاجات التلاميذ واهتماماتهم ومن ثم تطوير برامج شاملة للتعامل مع ذلك ضمن إطار من تنمية روح الفريق بين أطراف العملية التعليمية التعلمية كافة سواء أكان ذلك بين المدرسين أنفسهم أم بين الطلبة أم بين المدرسين والطلبة مع ضرورة مراعاة نسق من العلاقات الصحية التربوية بين الجميع.
- الاتصاف بالحكمة وشمولية الرؤيا وعمقها وكذلك في الحماس لخدمة العملية التربوية وتشجيع العاملين فيها ، وأن يؤكد ذلك في سلوكه وتصرفاته كافة.
- توفر خطة عمل منفتحة التوجه تكون قادرة على استيعاب مختلف الاجتهادات والجهود للعاملين في النظام .
- الحرص على معقولية البدائل والتغييرات المقترحة والإهتمام بملاءمتها لإطار النظام الإجتماعي وبمردوديتها التعليمية التعلمية على التلاميذ .

- الحرص على أن يشعر المدير المعلمين والعاملين معه بصدق احترامه لهم وبتقديره للمكانة المهنية والموقع الوظيفي الذي يشغلونه .
- الحرص على إتاحة الفرصة أمام كافة المتأثرين من العاملين في النظام أو المتعايشين فيه ومعه على المشاركة في صنع القرارات التي يتأثرون بها .
- التأكيد قولا وعملا على مقولة " إن الإدارة ليست مسؤولية تتمحور حول فرد واحد أو شخص المدير نفسه وإنما هي عملية تشاركية يقوم المدير فيها بدور المنسق البارع " .

القيادة التربوية الواقعية

إن قيادة النظم لا تنطلق ممن يعيشون في أبراج عاجية ولا هي مسؤولية فرد بعينه ولا حكر على فئة بعينها ؛ إنما تنطلق هذه القيادة من أن جميع المعنيين والمتأثرين بالنظام التربوي مسؤولون عن استمرارية تقدم ونمو هذا النظام وعن مساهمته في تحسين واقع ونمط حياة المجتمعات التي يتعايش معها ، فشعور الجميع بالمسؤولية يجعل المجتمع ذا توجه ديمقراطي مما ينعكس على واقعية مؤسساته الإجتماعية . ويستند التناول الواقعي في قيادة المؤسسات التربوية إلى المثل الثقافية والأطر الفلسفية التي تنطلق منها المجتمعات البشرية مع الإهتمام بمراعاة حاجات ومتطلبات الزمان الحاضر ضمن إطار من تفهم طموحات وآمال المستقبل سعيا إلى تبني أفضل السبل والوسائل لتحسين مستوى حياة المجتمع . **ومن بين هذه المثل التي تعد أساسية للقيادة الواقعية :**

١. احترام كرامة الإنسان وقيمته كمخلوق بشري ، فلقد كرم الله الإنسان (ولقد كرمنا بني آدم) وخلقه في أحسن تقويم (وخلقنا الإنسان في أحسن تقويم) . فللإنسان المكانة الأولى في هذه الحياة وكل ما في هذا الكون مسخر لخدمته . وكل إنسان مسؤول عن سعادة وتطور الآخرين مصداقا لقوله – صلى الله عليه وسلم –: " كلكم راع وكلكم مسؤول عن رعيته " فالمجتمع الفاعل هو الذي يتكون من أفراد يحقق كل منهم أقصى ما يستطيعه من طاقاته الكامنة وإمكاناته .

٢. الانطلاق من تأكيد ضرورة الاعتماد على الأسلوب القائم على الذكاء والفطنة في تناول الأمور وهو تناول يمكن القائد من حل مشاكله عبر الاعتماد على جهوده الذكائية الذاتية المستندة إلى بعد عقلنة الأمور . غير أن هذا لا يعني بالضرورة التقليل من أهمية الأبعاد العاطفية والإنفعالية أو الثقافية التي يتعايش معها القائد ولكنه يؤكد ضرورة أن يكون تعامله قائما على الذكاء والحكمة واستخدام الفطنة في تناول الشؤون الإدارية في النظام على اختلافها وفي ذلك ابتعاد المسؤول التربوي عن اللجوء إلى حل مشاكل النظام عبر التناول الفوقي أو عبر تعسفية السلوك أو بعد الذاتية المطلقة .

٣. الانطلاق من إعطاء أهمية قصوى للممارسات الجماعية التشاركية في التعامل مع القضايا والمشاكل ومختلف الأمور الهامة في النظام ومحاولة اتخاذ الإجراءات المناسبة حيالها عبر هذا التناول التشاركي . إن مثل هذا التناول يوفر للقائد الاستفادة من مجمل القدرات الذكائية العامة لدى مجموعة أفراد العمل وهذا من شأنه التيسير للوصول إلى قرارات وإجراءات أكثر ملاءمة وأكثر اتساما بالحكمة والرشد .

إن اعتماد مثل هذه المثل الثقافية والأطر الفلسفية في القيادة لتحقيق بعد الفاعلية في تجسيد أهداف النظام وفي خدمة المجتمع وتفعيل إمكاناته وطاقاته كافة

يساعد على نمو العاملين في النظام واتساع آفاقـــهم وتطويـــر مهاراتـــهم وتعظيـــم مقدراتهم على التعامل معها وهذا بحد ذاته هـــو الـــهدف الأســـاس لتربيـــة القـــادة والمسؤولين التربويين للقرن الحادي والعشرين .

إن تفعيل التناول الواقعي للنظام التربوي يتجسد بالمدرسة إذ إنـــها الوحـــدة الإجرائية الأولى الأساسية في تعميق هذا التناول في مجتمعاتها بحيث تجعلهم أكـــثر دراية بسبل الأداء الديموقراطي والتشاركي للمناشط الإجتماعية التي تعيشـــها هـــذه المجتمعات . ولكون المدرسة الخلية الإجرائية الأولى في النظام التربوي ، فإن لـــها توقعات معينة يفترض أن تحققها وتهيئ الظروف لتفعيلها وذلك من خـــلال هيئـــة تدريسية مؤهلة لها حاجاتها ومطالبها . والقيادة التربوية الواعية لا بد أن تأخذ بعيـــن الإعتبار مثل هذه الحاجات والتوقعات التي يعيشها المعلمون وتعيشها المدرســـة . أي أن للمعلم حاجاته وللمدرسة توقعاتها حول الدور الذي يفترض أن يمارســـه المعلـــم للتجاوب مع توقعات المؤسسة المدرسية وتطلعاتها . وتعد الجهود التوافقيـــة التـــي تبذل للمزاوجة بين حاجات المعلم وما تتوقعه المدرسة من سلوك محورا لما يســـمى بالسلوك المنظمي . لذا فإن القيادة التربوية في النظام التعليمـــي مســـؤولة وبشـــكل أساسي عن تفهم طبيعة ومسلمات المعلمين ومختلف العاملين في النظام التعليمي في مسعى توظيفهم وتفعيلهم لمتطلبات أدوارهم أي أن المدرسة مسؤولة عـــن ضبـــط السلوك المنظمي للمعلم وللعاملين فيها ، وبما أنها مسؤولة عن العملية والبدائل التـــي تعتمدها في تحقيق الدمج والتناغم بين حاجات وتوقعات كل من المعلمين والعـــاملين من ناحية والمدرسة من ناحية أخرى فإن عليها والحرص على تفهم ذلك كله تفـــهما واقعيا واعيا تمهيدا لاندماجية كاملة بهدف تحقيق الأهداف والمرامي التـــي تســـعى المدرسة لإنجازها .

ويمكن للمسؤول التربوي أن يتعامل مع هذا التناول الواقعي في قيادة النظام التربوي من ثلاثة مداخل :-

١. قد يختار هذا المسؤول التركيز المتشدد على جانب توقعات المنظمة " المدرسة " ويحرص على أن تكون بنيتها قائمة على أساس إيجاد أفضل السبل لتحقيق هذه التوقعات . وهذا النمط أقرب إلى الإدارة الأوتوقراطية Autocratic Leadership .

٢. قد يختار هذا المسؤول الوقوف إلى جانب حاجات المعلم من خلال الحرص على أن تكون بنية المدرسة قائمة بشكل يقلل من فرص شعور المعلم بالإحباط والصراع ويفسح المجال أمامه بالمشاركة في عملية تحقيق أهداف المدرسة ومراميها ضمن أطر من الإنفتاح والتشاركية . وهذا ما يمكن تسميته بالقيادة الديمقراطية Democratic Leadership .

٣. قد يختار هذا المسؤول عدم الوقوف المتشدد مع أي من توقعات النظام أو حاجات العاملين فيه ، ويكرس جهده لتفهم واستبصار هذه الحاجات والتوقعات ضمن أطر من معطيات ظروف الزمان والمكان سعيا لتحقيق الصحة الكلية للنظام عبر السلوك الممكن والمتفهم لتوقعات النظام وحاجات المعلمين والعاملين فيه وهذا ما أسماه آرجيرس Argyris بالقيادة الواقعية Reality Leadership. (Argyris ,1957:207)

والإدارة الفاعلة للنظام التربوي تعتمد على درجة تحقيق التوازن بين إشباع حاجات مدخلاته البشرية التي منها المعلم وتلبية توقعات المنظمة " المدرسة " . فالبديل لا يكون في سلوك المحاباة بين أحد البعدين " المعلم والمدرسة " وإنما هو في التكامل بينهما . فالقيادة التربوية الواقعية تستند إلى التناول العقلي للأمور والقضايا .

ماهيّة القيادة الواقعية :

تنطلق هذه القيادة من مقولة أنه لا توجد هناك إجابات مقننة ولا حلول جاهزة ولا طريقة مثلى في التعامل مع القضايا والمشاكل والهموم التي يعيشها النظام التربوي ، سواء أكان ذلك في التعامل مع المعلمين أم التلاميذ أم المنهاج أم المجتمع أم أي مكون آخر .

وكثيرا ما يشير الأدب التربوي إلى أن الإدارة الأوتوقراطية أو التسلطية إدارة مرفوضة وأن الإدارة الديمقراطية والتشاركية والشورية إدارة مرغوب فيها ؛ أي أن ما تمثله الأخيرة وما تشتمل عليه من مفاهيم وقيم يعتبر أمرا مقبولا بينما ما تمثله الإدارة الأوتوقراطية أمرا مرفوضا . ويلاحظ هنا أن الموقف أصبح وكأنه اختيار أو مفاضلة بين الفضيلة والرذيلة .

إن التركيز على توقعات المؤسسة كان من أول الأمور التي حظيت باهتمام المسؤولين التربويين وبالتالي ساد التناول القائم على القيادة الموجهة Directive Leadership. ونظرا لما جابهه هذا التناول من مقاومة ورفض وإحباط ساد بين المعلمين فقد بدأت المناداة بضرورة مراعاة حاجات المعلمين ومتطلباتهم وأدى ذلك إلى ظهور نوع من القيادة المتساهلة بشأن ضبط الأهداف والمرامي للنظام Permissive Leadership . والتركيز على بعد الإنسان في النظام أدى إلى إهمال بعد التوقعات فيه مما أظهر المطالبة بضرورة الموازنة بين الإهتمام بالبعد الإنساني في النظام والبعد الأدائي والإنتاجي فيه ؛ أي أن لا تتجه الإدارة إلى محاباة أي منهما بل تتصرف وفق ما تمليه متطلبات الموقف من حيث درجة التركيز ومداه على هذين البعدين . وهذا هو جوهر القيادة الواقعية أو ما يمكن أن

يسمى القيادة الموقفية التي تتطلب الاهتمام بتشخيص مختلف أبعاد ومكونات البنية المنظمية والتوجه في ضوء ذلك إلى مُا فيه التحقيق الفاعل لأهداف ومرامي النظام.

والمحافظة على التوازن الدينامي بين توقعات المدرسة ومتطلباتها وحاجات المعلمين ورغباتهم عملية تحتاج إلى درجة من الشفافية والإستبصار والدراية والانفتاح . لذا لا يمكن أن تكون قيادة النظام التربوي قيادة استاتيكية جامدة منمطة بل لا بد أن تكون قيادة دينامية منفتحة واعية تتعايش مع المواقف والمتغيرات المختلفة ومتطلبات الزمان والمكان الذي تنشط فيه .

منظومة قناعات القيادة الواقعية:

تقوم القيادة الواقعية على منظومة من مسلمات الشورى والديمقراطية إذ إنها لم تنشأ من فراغ وإنما هي في جوهرها محاولة للمزج المتوازن بين مكونات متغيرات قيادية ثلاث وهي الهدف والإستبصار والموقف ؛ فهي قيادة لها بنيتها ولها تقنيتها ووسائلها .

ومن هذه القناعات والمسلمات التي يلتزم بها القائد والمسؤول :ـ

١. أن خير ورفاه المجموع يتحقق من خلال خير ورفاه الأفراد
٢. أن القرارات التي يتم التوصل إليها عبر التشارك الذكي والمسؤول للأفراد المعنيين والمتأثرين بالقرار هي في مجملها أكثر ملاءمة وصدقا من تلك القرارات التي يتم اتخاذها بمعزل عن مثل هذه التشاركية الجماعية .

٣. أن الأفكار يجب أن تخضع للدراسة والتحليل وأن كل فكرة ومهما كانت درجة بساطتها يفترض أن تحظى بالإهتمام والإصغاء الجادين بغض النظر عن مصدرها فالفكرة تقيم وتمحص على هدي من مضمونها ووفق ما تشتمله من مزايا وليس بمصدرها أو قائلها أو متبنيها .

٤. أن بمقدور كل فرد ، لو وجد التشجيع المناسب ، أن يقدم مشاركة مثرية ومساهمة فريدة ومتميزة .

٥. أن أفضل أشكال نمو النظم وتطورها هو ذلك الذي يأتي من داخل المجموعة وعبر إدراكاتها وليس المفروض عليها من الخارج .

٦. أن الشورى والديمقراطية هي نمط حياة . فالنظم الشورية والديمقراطية هي ليست بالنظم الخالية من المثالب ، ولكنها تبقى الأفضل والأكثر انسجاما مع إنسانية الإنسان .

٧. أن الأساليب الشورية والديمقراطية هي أكثر الأساليب كفاية ، بمعنى أنها توفر أفضل مسار للعمل وأنها تساعد الأفراد على تطوير القدرات الإبداعية وتيسر الفرص أمام المجموع لتوظيف طاقاتهم وإمكاناتهم في التعامل مع القضايا أو المشاكل المطروحة .

٨. أن الأفراد محط ثقة وتقدير ومن الممكن الإعتماد عليهم .

٩. أن الأفراد موضع حب واحترام المسؤولين وأن ذلك من حقهم .

إن تبني وتفعيل مثل هذه القناعات الشورية والديمقراطية يمكن أن يكون له مترتبات ومؤشرات عملية وميدانية عبر السلوكات التربوية الملاحظة لأفراد النظام.

من هذه المؤشرات الخارجية أو الظاهرة للقيادة الواقعية : ـــ

١. أنها تزيد من مقدرة الأفراد على التكيف وحل المشاكل والحفاظ على اتزانهم الإنفعالي والنمو في اتجاهاتهم الإيجابية ونضج سلوكهم .

٢. أنها تزيد من إحساس الأفراد بتحقيق خيرهم وسعادتهم المعنوية والنفسية .

٣. أنها تزيد من ممارسات العمل الجماعية وتوفر الفرص القيادية أمام الأفراد مما يجعل عملية القيادة عملية ديناميـة متحركـة بين أفراد المجموعة عبر مسعاها التشاركي في التعامل مع مختلف آداءات النظام وعملياته .

٤. أنها تزيد من فرص تجسيد اهتمامات وأحاسيس ورغبات ومقاصد الأفراد المتشاركين في النظام مما ينعكس إيجابيا على مناخات الحفز والأداء للعاملين .

٥. أنها تزيد من تطوير وتوظيف إمكانات الأفراد لما فيه صالح المجموعة .

٦. أنها تفسح المجال للمشاركة في تشكيل السياسات وصناعة القرارات للأفراد العاملين في النظام جميعا.

٧. أنها تساعد الجماعة للوصول إلى جماعية القرار متجاوزا مقولة رابح ....خاسر إلى مقولة رابح ....رابح .

مهمات القيادة الواقعية :

تظهر آثار القيادة الواقعية في النظام التربوي عبر إسهاماتها الفاعلة في تطوير هذا النظام والعناية بتحديث وحداته الإجرائية وأهمها المدرسة وما يصاحب ذلك من تطوير للعاملين في هذا النظام وتمكينهم من تفعيل أفضل لأداءاتهم وممارساتهم ويمكن إجمال إلتزامات الإدارة الواقعية في النظام التربوي عبر المهام الآتية :

١- ممارسة دور قيادي في تطوير الضمير الجماعي للعاملين في النظام وتنمية وعيهم ودعم روحهم المعنوية :

وتعد مهمة تطوير ضمير جماعة العمل في النظام التربوي وسيادة وتوافر روح معنوية عالية مهمة أساسية من مهام الإداري والقائد التربوي الواقعي باعتبار النظام التربوي في أساسه نظاما إنسانيا جوهره " إنسان متعلم " يتفاعل مع " إنسان معلم " لتحقيق مخرج إنساني يمكن أن نطلق عليه " إنسان صالح " . فمن خلال هذه المهمة يمكن للنظام التربوي وبالتعاون مع الأطر الواقعية لبيئته التي يعمل فيها أن يحقق الكثير من الفلاح والنجاح لهذا النظام . ومتطلبات ترجمة هذه المهمة تقوم على أساس من توافر إحساس بجو من الصداقة والزمالة والأمن والأمان يسود بين العاملين ، جو يقوم على نوع من الواقعية المستندة إلى قبول العاملين لبعضهم بعضا يرافقها حرية في التفكير والعمل .

لذا فإن من أهداف القيادة الواقعية تخليص الجماعة من مشاعر الفردية والشك والتقوقع على الذات والإنتقال إلى روح الفريق ، روح العمل الجماعي ، روح التشاركية في كل ما يجري ويتم في النظام التربوي . بمعنى أن على القائد التربوي الواقعي أن يعمل جاهدا للإنتقال بفريق العمل معه إلى جو من المناخ الأسري ، مناخ تقل فيه الرسميات وتتعمق فيه مفاهيم الأخوة والإهتمام النقي

والأصيل من قبل الكل في مساندة بعضهم بعضا والسعي معـا لتحقيق الأهداف المتفق عليها ضمن إدراك من أن الإحساس الجماعي بالإنجاز وتحقيق الأهداف يسهم في رفع الروح المعنوية بين العاملين ويعمق الروابط بينهم .

٢- ممارسة دور قيادي في تحديد متطلبات الجماعة وحاجاتها :

يفترض في المسؤول التربوي المنطلق من مفهوم القيادة الواقعية أن يقدم نفسه للعاملين معه ولبيئته كإنسان قادر على استيعاب قضاياهم متفهما لهمومهم ومشاكلهم ، يعيش آمالهم وطموحاتهم وتطلعاتهم وهذا من شأنه أن يستقطب ثقة الجماعة به على أن يوظف هذا المضمون في تطوير نوع من الواقعية في كيفية إدراك الجماعة لأهدافها وطموحاتها إضافة إلى واقعية في تقييمها لظروفها المعيشة ورؤاها الممكنة . ولتحقيق هذه المهمة قد يلجأ المسؤول التربوي الواقعي إلى تفعيل أدوار الجماعات الرسمية وغير الرسمية الموجودة ضمن النظام التربوي أو في بيئته بهدف تحقيق نوع من المشاركة الفاعلة لكافة الفئات المعنية والمهتمة بعمل النظام التربوي . مما يفرض على هذا المسؤول التربوي العناية بتوفير البيانات والمعلومات اللازمة لجعل مشاركة هذه التجمعات مشاركة ذكية واعية مدركة للمتغيرات التي يشتملها الموقف المعين .

٣ - ممارسة دور قيادي في تنظيم عمل الجماعة لإنجاز خطة عملها :

فبعد مرحلة التحديد التشاركي للأهداف والمرامي في النظام التربوي يفترض أن يمارس المسؤول التربوي الواقعي دورا واضحا في العمل على تنظيم جماعة / جماعات العمل المعنية بتحقيق الأهداف والمرامي وأن يوضح الطبيعة التكاملية والترابطية للمهام والأعمال الممارسة كافة .

إن القائد التربوي الواقعي يسعى ويحرص عبر فعاليات متعددة يقوم بها على تنسيق نشاطات الأفراد والجماعات بهدف تحقيق تكاملية جهودهم فقد يعمل

أحيانا مع الجماعة كمشارك نشط أو كملاحظ ناقد بناء أو كمفعل للأداء أو غير ذلك. علما بأن اهتمامه يفترض أن لا ينحصر فقط في بعد الإنجاز الناجح للمهمة وإنما أيضا في مدى إسهام هذا الإنجاز في تنمية معلومات ومهارات المجموعة في كيفية تجسيد خططها وفي استمرارية تعلم أفرادها وفي تعميق إحساسهم بالعضوية الفاعلة ضمن الجماعة .

٤ – ممارسة دور قيادي في ضمان تقييم الأداء :

يشارك القائد التربوي الواقعي جماعته في التأكد من مدى تحقق الأهداف والمرامي للجماعة كما أنه يجب أن يكون معنيا بتنشيط الجماعة واستثارتها لممارسة عمليات التقييم لأدائها ، كما أنه يفترض أنه يقيم كفاياتها وتوجهها نحو التشاركية في العمل إضافة إلى ضرورة اهتمامه بتقييم بعد قيادته وما تشتمله من أساليب ووسائل وإجراءات وهو في هذا يمارس قدوة للعاملين معه بضرورة اهتمامهم بممارسة عملية التقييم الذاتي مما يشكل مدخلا فاعلا لتطوير العاملين والمؤسسة .

فاعلية الأداء في القيادة الواقعية:

إن القيادة الحقّة قيادة تتسم بالتفاعل والحساسية وعمق الاستجابة للتعامل مع القضايا والأمور دون تطفل أو فضولية وهي قيادة تزيد من توزع سلطة اتخاذ القرار بحيث تصبح وحدات النظام كافة مفعّلة ولها دورها الذي يميزها عن مركز السلطة في اتخاذ القرار؛ بمعنى أن القرار يجب أن يتخذ عند مستواه الأنسب والأمثل.

في الواقع هناك حاجة إلى قادة قادرين ولديهم مهارات لوضع الأزمات ضمن أطرها وسياقاتها السليمة ، بحيث يشدون إليها انتباه المعنيين والمتأثرين بها بطريقة تمكن القادة من طرح تلك الأزمات وعرضها على الجميع بهدف التوصل إلى بدائل حلول ممكنة . وإن الاكتفاء بالبحث عن بدائل الحلول للمشاكل والأزمات التي نواجهها عبر عرضها فقط على مسؤولين من ذوي السلطة هو تناول فيه كثير من سوء التكيف وانحراف عن جادة السلوك الإداري المناسب ، وفيه من التسلطية والبعد عن التشاركية والديمقراطية والشورى الشيء الكثير .

إن من الخطأ الكبير أن يتوهم من يتسنموا مراكز السلطة الرئيسة أنه بإمكانهم تغيير المؤسسات بشكل جذري إذ أن دورهم يجب أن يتحدد في كونهم مضيئي السبل أكثر منهم أصحاب قرارات فوقية وأن عليهم أن يعملوا بشكل أكبر في توجيه انتباه العاملين بدلا من أن يوجهوا العاملين نحو مسار ملزم محدد ......إن إبداعية العاملين تتزايد بتزايد تباعد سلطة القيادة المركزية عن ممارسة فوقيتها على المكونات الفرعية لنظمهم.

إن القيادة الفاعلة في مؤسسات ونظم القرن الحادي والعشرين لا تحتاج، ولا يجب أن تحتاج، ولا تستطيع أن تعتمد على رؤى وتصورات من يسمون بشيوخ وعظماء ولامعي هذه النظم..... وفي الحقيقة إن مفاهيم تفوق القادة أو عبقرية المسؤول أصبحت من المفاهيم التي عفا عليها الزمن لا بل وأنها أصبحت مفاهيم لا وظيفية Dysfunctional حلت محلها مفاهيم التشاركية وعمل الفريق والتفويض وثقافة النظام وما إلى ذلك من مفاهيم تتسم بالإنفتاح على المجموع والعمل التكيفي الجماعي . إذ كثيرا ما يعزى نجاح المؤسسات والنظم إلى تفوق وذكاء قادتها أو أنهم من القادة الدهاة وهذا تصور خاطئ ...... والواقع إن نجاح المؤسسة يعود إلى تفوق قادتها ومسؤوليها في مقدرتهم على تطوير رؤى

مؤسسية لضرورية سيادة مفهوم التميز لدى مختلف مستويات العاملين فيها ولـــدى مستوياتها القيادية المختلفة .

لقد آن الأوان والعالم على مشارف القرن الحادي والعشـــرين أن نتجـاوز مقولة أن المؤسسة المتميزة لديها قادة كرزماتيون ذوي رؤى إلهاميـــة مبدعـــة لأن مثل هؤلاء القادة يمكن أن يشكلوا عنصر إحباط للمشاركة الفعالة للعـــاملين علـــى المدى البعيد. إذ إن الأساس هو تطوير مؤسسة قادرة علـــى الاســـتمرار والعطـــاء والإبداع بجهود العاملين فيها وبجهود قادتها ومسؤوليها كذلك .

فالقيادة تتغير وتتبدل ولكن روح العاملين ومناخ العمـــل الجمـــاعي أكـــثر ديمومة من القيادة لا بل وقد يشكل متغيرا مهما وحاسما في التـــأثير عليـــها. لـــذا فالمطلوب هو تطوير وصون روح إبداع منظميه ومناخ وثقافة عمل قوية ومتينة.

إن هناك تجاوزا للواقع عندما يعزى تقدم المؤسسات أو فشلها إلى مجموعـــة من مسؤوليها في قمة هرمها الإداري . لذا فإن علينا كقادة وكـــإداريين أن نـــدرس ونتحقق ونتعمق أسباب تميز أداء المؤسسات وعوامل تفوقها بدل أن نصرف الوقـــت والجهد في البحث عن مميزات وخصائص قادة المؤسسات المتمـــيزة والمبدعـــة . والقرن القادم بكل ما يتميز به من سرعة في انتقال الأفكار والإبداعـــات الإنســـانية يحتم علينا أن يكون اهتمامنا متمحورا حول بناء مؤسسات ذات رؤى ديناميةمبدعـــة وعدم حصر أنفسنا فقط بتطوير قادة ذوي رؤى متميزة وصدق الله العظيم في كتابـــه الكريم إذ قال "كيفما تكونوا يول عليكم " أن نجاح قادة المستقبل يكمن في مقدرتـــهم على العناية بالعاملين معهم وتفهمهم ، لأن الحصول علـــى أكـــبر عطـــاء مبـــدع لمؤسساتنا يحتم علينا تطبيق مفهوم الإرتقاء بالعاملين Up with people فـــي هـــذه المؤسسات من لحظة إنشائها وعبر مراحل تشغيلها وعطائها كافـــة . فـــلا يمكـــن تصور عطاء مبدع للعاملين إذا تمت معاملتهم على أساس أنهم أدوات منفـــذة إذ إن حصاد كامل قوة العاملين وإمكاناتهم يعني استمرارية الوعي بدافعية كل منـــهم وان

يشكل لهم عملهم تحديا عقليا مهاريا إضافة إلى ضرورة تقدير الجهود التي يبذلونها والاعتراف بها .

فعلى المجتمعات البشرية أن لا تعيش لحظات افتتان وانبهار بمظاهر وشكليات النظم الجديدة وتنسى أو تتناسى جوهر هذه النظم والأفراد الذين يشغلونها ويعملون فيها . إن تبصر وإدراك هذا الجوهر والاهتمام بالاتصال والتواصل المستمر مع كل فرد في هذه النظم بغض النظر عن موقعه يشكل ضرورة لضمان فاعليتها .فأي نظام يبدأ وينتهي متأثرا بنوع عطاء وتشاركيه كل فرد فيه .
(Ardsleg , 1975)

القيادة التربوية .....وجهة نظر استشرافية

إن الحديث عن القيادة التربوية يطرح تساؤلا حول ما الذي يمكن القيام به لتحسين النظم التربوية بعامة والمدرسة بخاصة ؟!

هناك العديد من الطروحات والآراء في هذا المجال لها علاقة بقيادة هذه النظم والمدارس ولكن ما الذي يعنيه مفهوم القيادة ؟! فهل القيادة بعد إنساني يتعلق بالاتصال مع العاملين في النظام وتلبية حاجاتهم ودافعياتهم ضمن توجه نحو الأداء الأفضل ؟! أم أن القيادة في جوهرها لها علاقة بسلامة صناعة القرار وتطوير سياسات واضحة وممارسة عملية متابعة وتقييم رسمية لمدى فعالية مساهمة العاملين في النظام لتحقيق أهدافه ؟! أم أنه من الممكن النظر إلى القيادة من منطلق سياسي بمعنى ممارستها القوة والسلطة لتطوير وإيجاد إئتلافات بين العاملين عبر عمليات مفاوضة ومساومة بين الجهات ذات العلاقة .

إن تلك التناولات الثلاثة يمكن ملاحظتها بسهولة ووضوح في النظم الاجتماعية المختلفة وهي تركز جهودها وسعيها لتطوير هذه النظم من خلال

عمليات إعادة التدريب وإعادة الهيكلة والتفويض . إن نظم اليوم وبالتأكيد نظم المستقبل لا تدار أو تقاد فقط عبر التناولات الثلاثة المشار إليها أعلاه ؛ إذ إن هناك أبعادا تتعلق بمعتقدات القادة والعاملين في النظام مما لها الأثر في فاعلية أداء النظم الاجتماعية .

وقد أضاف سيرجوفاني Sergiouvanni مصطلح جامبير " Gambare" للأدب التربوي للتعامل مع معتقدات وقناعات القادة والعاملين في النظام التربوي والذي يعني اهتمام القادة بأن يكونوا في قمة المثابرة وبذل أفضل الممكن والإصرار على النجاح والتمسك بالأهداف وعدم الاستسلام واليأس حتى يتم إنجاز المهمة ويكون إنجازا جيدا (Sergiouvanni, 1990:1)

"Gambare means ...to persevere ; to do one's best ; to be persistent ; to stick
to one's purposes ; to never give up until the job is done and done well "

إن مفهوم جامبير " Gambare " يشكل تجسيدا جديدا لمفهوم أخلاقيات العمل والتخلي عن الشعارات الجوفاء، ومدخلا للتغلب على الأمراض التي تعيشها النظم التربوية . وتفعيل هذا المفهوم يحتاج قادة لديهم معتقدات وقناعات وقيم ودرجة متميزة من المثابرة والإحساس بالمسؤولية الأخلاقية . فالتقدم والتميز في الأداء ، بالنسبة لهذا المفهوم ، يتجاوز حدود توافر التقنيات اللازمة إلى بعد الاهتمام بالإنسان المعني بهذا التقدم والتميز ؛ بمعنى أن على القادة في النظم التربوية التي تتكون مدخلاتها البشرية من عقل وجسد وروح أن تعنى بتعمق جوهر هذا الإنسان وما يعيشه في الواقع من مضامين وأحاسيس ومشاعر في عقله وفؤاده . إن هذا التصور للمدخلات البشرية في النظم الاجتماعية يقود إلى الاعتقاد بأنه من الأفضل لبعد دينامية أداء هذه المدخلات أن يعيشوا مواقف قيادية فيها فسحة لحرية الأداء والإبداع أكثر من أن يعيشوا مواقف إدارية تلتزم بحرفية وشكلية الأنظمة والتعليمات . والملاحظ الحصيف يدرك أن المسؤول الفاعل ، في حقيقة أمره ،

مسؤول يعنى بقيادة العاملين معه أكثر من عنايته بإدارتهم . فالإنسان يعيش أبعـــادا ذاتية كامنة تؤثر في كيف أداءه وعطاءه أكثر من كونـــه إنســانا يلــتزم بحرفيــة التوجيهات والضوابط الإدارية الخارجة عن ذاته .

إن النظام التربوي يعيش حاجة إلى مراجعــة واقعيــة القيــم والمعتقــدات والقناعات التي تعيشها المؤسسات التربوية واستبصارها وتقييمها واختيار المناســب منها حتى تتمكن النظم التربوية وهي على مشارف القرن الحادي والعشــرين مــن التعامل الفاعل مع تحديات تربية الأجيال القادمة التي تتطلب إعــادة إبقــاء شــعلة الحرارة والاهتمام العميقين لدى العاملين في النظم التربوية بهدف الوصـــول بــهم ومعهم إلى معادلة الأداء النوعي المتميز والخروج بالعملية التربوية عـــن رتابتــها وممارساتها التقليدية .

إن هناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر في مجمل التنـــاولات والممارســات التربوية وصولا إلى نظم تربوية معافاة هدفها التميز وليس مجرد الاكتفاء بالقيمـــة المألوفة لأداء النظم التربوية وتجاوز ذلك إلى القيمة المضافة في قيادة وإدارة هـذه النظم . إن القيادة ذات القيمة " Value Leadership " والقيادة ذات القيمة المضافــة " Value added Leadership " أساسيتان في نظمنا التربوية . فالأولى ترتبط بالأداء المقبول والثانية تهدف إلى تجويد نوعية الأداء وزيادة رضا العاملين في النظم ممــا يؤدي إلى زيادة التزامهم بأداء متطلبات أدوارهم وجعل النظم التربوية أكثر مقـــدرة على تلبية حاجات الأفراد العاملين فيها والوصول لأداء متقدم ومتميز . فالقيادة ذات القيمة المضافة تنشط وتذكي روح المثابرة والعمل لتسود مناخات النظـــم التربويــة والارتقاء بها من مستويات القبول إلى مستويات التقدم والتميز كي تتمكن من حفـــز الإنسان على إثراء وتعميق بعد الالتزام الأكاديمي والأخلاقي والروحي فيه ؛ بمعنى تحقيق بعد مفهوم " Gambare " في نظمنا ومدارسنا التربوية والانتقـــال بــها إلـــى مستوى القناعة بأن ما هو مناسب اليوم قد لا يكون كذلك في الغد وأن جـــزءا مـــن

كون النظام مناسبا اليوم يكمن في التزامه بأن يكون أفضل في الغد . (Sergiuovanni, 1990:15) وتتضح العلاقة بين بعدي القيادة ذات القيمة والقيادة ذات القيمة المضافة كالآتي :

أبعاد القيمة والقيمة المضافة في القيادة التربوية

أبعاد القيادة ذات القيمة	أبعاد القيادة ذات القيمة المضافة
التأكيد على :	**التأكيد على :**
١- الإدارة	١- القيادة
٢- استثمار المشاركة	٢- استثمار الأداء المتميز
٣- معالجة المواقف	٣- الإثراء بالمعاني والرموز
٤- التخطيط	٤ - الهدفية
٥- التركيز على التوجيهات	٥- تمكين المعلمين والمدرسة
٦- توفير نظام للرقابة	٦- بناء نظام للمساءلة
٧- حوافز خارجية	٧- دوافع داخلية
٨- تجانسية	٨- زمالة حميمية
٩- قيادة محسوبة ومدروسة	٩- قيادة منطلقة مغامرة

يلاحظ مما سبق أن النظم التربوية تعيش إغراقا في أبعاد القيادة ذات القيمة التي لا تقود بالضرورة إلى الشعور بالحماس والتوجه نحو التميز بينما هناك حاجة ماسة إلى الالتزام بأبعاد القيادة ذات القيمة المضافة سعيا إلى قيادة تربوية فاعلة تقود إلى مستوى متميز من التوقد والحماس في الأداء والالتزام بالعمل وصولا بالنظم التربوية للتقدم والتميز في تحقيق الأهداف والمرامي .

إن تأكيد القيادة ذات القيمة المضافة يعد أمرا ضروريا ولازما إذا ما أريـــد لنظمنا التربوية أن تتعامل وبفاعلية مع متطلبات وتطلعات التربية النوعيـــة القـــادرة على بناء أجيال المستقبل ؛ فالقيادة النوعية ، قيادة القيمة المضافة ، هـــي العلامـــة الفارقة بين الأداء العادي والمقبول والأداء المتقدم والمتميز .

المراجع :

- Ardsley, Frank C. ,"People Power in Systems. Journal of Systems Management, April, 1975
- Argyris, C. ,"Personality and Organization : The Conflict Between System and the Individual ", N.Y.: Harper and Row , 1957 .
- Bass, B.M.,"Leadership , Psychology and Organizational Behavior", N.Y.: Harper & Row Publishers , Inc. , 1960
- Boyd, Lindop ,"Qualities of the Leader ", School Activities Magazine , Feb. 1964
- Brooks, Adams, "The Theory of Social Revolutions ", N.Y.: the Macmillan Co. ,1930
- Fiedler, F.B., "A Theory of Leadership Effectiveness", N.Y.: McGraw-Hill , 1967
- Halpin , A.W., "Theory and Research in Administration ", N.Y.: The Macmillan Company,1966
- Hemphill, John, "Dimension of Groups as Related to Leadership Behavior", Unpublished Thesis , Un. of Maryland , 1948
- Katz, D., and R. Kahn ,"Leadership Practices in Relation to Productivity and Morale", in Group Dynamics : Research and Theory, 2nd ed. , D. Cartwright and A. Zander (eds.), Elmsford, N.Y.: Row Paterson , 1960
- Kerr, S., C.A. Schriesheim , C.J. Murphy , and R.M. Stogdill, "Toward a Contingency Theory of Leadership Based upon the Consideration and Initiating Structre Literature", Organizational Behavior and Human Performance , Aug. ,1974
- Lewin, K. ,R. Lippitt, and R.K. Whites, "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates", Journal of Social Psychology , No. 10 , 1939

❖ Livingston, Robert T. ,"The Engineering of Organization and Management", N.Y.: McGraw-Hill Book Co. ,1949

❖ Mann, R.D., "A Review of Relationships Between Personality and Performance in Small Groups", Psychological Bulletin , 1959

❖ Moore, Harold E., and Newell P. Walters , "Personnel Administration in Education", N.Y.: Harper & Brs. , 1955

❖ Sergiouvanni, Thomas," Value – Added Leadership", London: Harcourt Barce Jovanovich, Publishers, 1990

❖ Stogdill, R.M., " Handbook of Leadership : A Survey of Theory and Research ",N.Y.: Free Press , 1974

❖ Stogdill, R.M., "Personal Factors Associated with Leadership: a Survey of the Literature", Journal of Psychology, 1947

❖ Tead , Ordway, "The Art of Leadership", N.Y.: McGraw-Hill Book Co. , 1949



المساءلة في الإدارة التعليمية

٦

المساءلة في الإدارة التعليمية

المقدمة

يعد النظام التربوي أحد الأنظمة الاجتماعية المهمة شأنه في ذلك شأن النظم الاجتماعية الأخرى المزاملة كالنظام الاقتصادي والنظام الإعلامي والنظام السياسي وغيرها من النظم الاجتماعية التي تشكل بمجموعها نظام الدولة الأكبر .

وبما أن المجتمعات البشرية تعيش ثورة اتصالات هائلة وتفجرا معرفيا متناميا وتحولا من مجتمعات منكفئة على ذاتها إلى مجتمعات منفتحة تتعايش معا في عالم القرية الصغير ، فقد أصبح لزاما على هذه النظم الاجتماعية على خلافها لكي تضمن تفاعلها الواعي والمسؤول مع متطلبات هذا التغير أن تطور وسائل وسبل تقييم وضبط تمكنها من ضمان تحقيق مستوى متميز من الكفاية والفاعلية في أدائها .

والنظام التربوي يعد من النظم الأكثر تأهيلا للتصدي لرياح التغيير والتعامل معها لا بل والمساعدة في إحداث هذه التغييرات وتشكيلها . ولكي تحافظ الأنظمة التربوية على كفايتها وحيويتها وفاعليتها فإنه يفترض أن تعيش هذه

الأنظمة وباستمرار حياة التجديد الذاتي لمكوناتها وذلك عبر نظم وعمليات التغذية الراجعة التي تشمل وتغطي مدخلات النظام التربوي وعملياته ومخرجاته .

من هنا يفترض أن يكون لمفهوم المساءلة مكانته الخاصة في سياق النظام التربوي ، فالمساءلة في التربية تشكل مطلبا لفئات وشرائح المجتمع كافة للتأكد من مدى تحقيق النظم التربوية لتوقعات مجتمعاتها وبخاصة وأننا نلاحظ الكثير من التساؤلات تثار حول مدى فاعلية وكفاية مخرجات النظم التربوية ومدى نجاحها في بناء الأطر المعرفية والقيمية والاتجاهّية والمهاريّة لمدخلاتها البشرية من التلاميذ وكذلك ما يتوقع منها من خدمة للمجتمع ومن إثراء للمعرفة والفكر الإنساني إضافة إلى مخرجها الرئيس وهو بناء الإنسان الصالح .

من هنا كان لا بد من المناداة بتطوير نوع من المساءلة التربوية **Educational Accountability** وهذا أمر لا يقتصر على بلدان دون غيرها أو أقطار دون أخرى باعتبار المساءلة مطلبا يعم النظم التربوية جميعها في العالم إذ إنه لا توجد نظم كاملة أو مثالية ، وعليه فلا بد من ممارسة المساءلة التربوية سواء في نظم التربية في بلدان العالم المتقدم أو في بلدان العالم النامي سعيا للوصول إلى أنسب نجاح ممكن كي تلبي هذه النظم آمال وتطلعات مواطنيها في أن تكون التربية أداة فعالية وإيجابية في بناء المجتمع المنشود والإسهام في صوغ الإنسان الصالح الذي تتطلع إليه هذه المجتمعات .

ولعل كتاب أمة في خطر **A nation At Risk** الذي وزّع في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل **The National Commission on excellence in Education** يعد دليلا ساطعا على مساءلة دولة متقدمة لواقع ومعطيات ومترتبات نظامها التربوي واكتشاف جوانب إيجابية أخرى تنم عن عدم الرضا والقناعة بواقع هذا النظام وما ترتب على ذلك من إجراءات تصحيح للمسار التربوي الأمريكي .

لذا يمكن القول إن المؤسسة التربوية مؤسسة اجتماعيـــة أنشـــأها المجتمـــع لخدمة أغراض محددة ومرام وغايات واضحة ولذا يجب أن تخضع للمساءلة كـــي يضمن المجتمع التحقق الفاعل والإسهام الواعي لنظامه التربوي في بنـــاء الإنســـان الذي يلبي طموحاته ويحقق له استمرارية وجوده .

مفهوم المساءلة :

إذا ما بحثنا في كلمة المساءلة لغة فسنجد أن هذه الكلمـــة مصـــدر الفعـــل الرباعي " ساءل " إلا أن معاجم اللغة لا تتناول هذه الكلمة وإنما تبحث فـــي معنـــى كلمة مسؤولية وهي تختلف في معناها عن معنى كلمة المساءلة إذ تطلـــق أخلاقيـــا على التزام الشخص بما يصـــدر عنه قـــولا أو عملا . والمسؤول هو المنـــاط بـــه عمـــل تقـــع عليه تبعته .

وهناك قضية أساسية يجب أن نلتفت إليها وهي أن المحاســـبة والمســـاءلة يترتب عليها قيام الشخص المعني بعمله كما يجب ودون تهاون لأنه يعلم بأن هنـــاك من سيحاسبه ويسائله عن عمله ومدى قيامه بمتطلبات ذلك العمل .

ويرى إيرويك **Urwic** أن " المسؤولية تتضمن محاسبة الأشخاص عن تنفيذ الواجبات التي ألقيت على عاتقهم " ، ويجد فيها مقدرة كبيرة على جعل الأشـــخاص يعملون على أداء واجباتهم بشكل جيد . وهذا يتفق مع مفهوم المساءلة مع ضـــرورة الانتباه إلى أن المسؤولية كمفهوم تختلف عن مفهوم المساءلة فـــهي تـــأتي بمعنـــى الواجب الذي يقع على عاتق الفرد القيام به بالشكل الذي طلـــب منـــه وحـــدد لـــه .(Urwick ,1955)

كما تعني المساءلة قيام فرد بمساءلة آخر عن أداء من المفروض أن يقوم به وإشعاره بمستوى هذا الأداء . فالمساءلة في الإدارة هي وسيلة تتم عبرها متابعة العاملين عن كيفية استخدامهم للصلاحيات والسلطات والمسؤوليات الموكلة لهم . فالمساءلة هي فلسفة الإدارة في مسعاها للتأكد من تحمل العاملين للمتطلبات المتوقعة لأداء أدوارهم وفق ما هو محدد ومتفق عليه . وتعني المساءلة قيام الرئيس بمساءلة المرؤوس على ما يقوم بأدائه من أعمال وإشعاره بمستوى هذا الأداء وذلك من خلال التقييم المناسب لهذه الأعمال .

لذا كان لا بد من أن تسبق عملية المساءلة عملية تحديد واضحة ودقيقة للمسؤوليات بالنسبة للعمل الذي توكل مهمة أدائه للفرد شريطة أن تكون قد فوضت لهذا الفرد السلطات والصلاحيات المناسبة التي تمكنه من الوفاء بالتزامات متطلبات الدور المنوط به .

كما أن المساءلة غير مقصورة على مستوى معين من التنظيم بل هي موزعة عبر مختلف الوحدات التي يشتملها النظام وضمن أطر الهيكلة التي يقوم عليها النظام المعين . وهي بذلك تتجاوز مسار السلطة التي تنساب في العادة من أعلى قمة الهرم الإداري إلى مستوياته الإجرائية القاعدية .

وقد ينظر للمساءلة على أنها عملية تتم ضمن إطار من العلاقة بين من توكل إليهم مسؤولية إنجاز مهام محددة وبين من يمتلكون سلطة محاسبتهم على أدائهم . وهناك قضايا أساسية يمكن تناولها عبر مفهوم المساءلة ؛ وتتضح من خلال أسئلة معينة وهي كالآتي :

- إلى أي مدى يمكن أن يعد الفرد مساءلا عن نتائج عمله ؟
- أمام من سيكون هذا الفرد مساءلا..... بمعنى من هو الذي سيسائله ؟
- كيف يجب أن تحدد وتعرف النتائج وتقاس ؟

- من الذي سيقيّم النتائج ؟
- كيف يمكن قياس إسهام كل فرد ؟
- ما المترتبات الممكنة على المساءلين فيما لو ظهر فشلهم في تحقيق التوقعات أو النتائج المرجوة ؟

ويمكن النظر إلى مفهوم المساءلة عبر خمسة مستويات مختلفة وهي: المستوى الوطني، ومستوى المنطقة ، ومستوى المدرسة ، ومستوى التحصيل، ومستوى الصف.

والجدول الآتي رقم (٤) يوضح أهم الأبعاد التي يشتملها كل مستوى من المستويات الخمسة السابقة:

الجدول رقم (٤)

أبعاد مستويات مفهوم المساءلة*

نوع المساءلة	من هو المساءل ؟	نحو من ؟	عن ماذا ؟	الجزاء ؟
مساءلة على المستوى الوطني	جهاز التربية والتعليم	مجالس التربية والتعليم العليا	التخطيط الاستراتيجي للتربية والخطط الإجرائية التنفيذية	التحدث جماهيريا عنها وخاصة بحالات الفشل في تقديم البدائل المناسبة
مساءلة على مستوى المنطقة	العاملون في الإدارة الوسطى	مجالس التربية والتعليم المحلية	مستوى العاملين والخدمات في النظام التربوي في المنطقة	النقل وإعادة التوزيع
مساءلة على مستوى المدرسة	مدير المدرسة	أولياء الأمور والمعلمين	برنامج المدرسة	خسارة النقاط الإيجابية
مساءلة على مستوى التحصيل	رؤساء الأقسام والشعب	لجنة مراقبة وتنسيق الخطط الدراسية	أداءات التلاميذ الإجمالية والتفصيلية	خسارة النقاط الإيجابية
مساءلة على مستوى الصف	المعلم	رئيس شعبته أو قسمه	أنشطة التلاميذ	فقدان التقدم في السلّم الوظيفي

*(Lello , 1979:178)

ويلاحظ من الجدول السابق أن مفهوم المساءلة في النظام التربوي على أنها أمر موزع يشمل مكونات هذا النظام جميعا باعتبار النظام التربوي نظامـــا إنســـانيا يتحمل كل مشارك فيه سواء أكان إداريا أم معلما أم متعلمـــا أم ولـــي أمـــر معنيـــا بالتربية دوره الذي يمكن أن يكون مساءلا عنه .

المساءلة والمحاسبة :

إذا كانت المساءلة تأتي بمعنى الاستخبار عن الشيء والسؤال عما تم القيـــام به ، فلا يعني هذا بالضرورة أن الهدف هو نوع من العقاب بقدر مـــا هـــو متابعـــة ومناقشة لما يجري بهدف تبادل الآراء وتوضيح المواقف أو إثـــراء ســـبل الأداء أو الشكر والمكافأة أحيانا على تميّز الجهد والعطاء بمعنـــى أننـــا لا يجـــب أن ننظـــر للمساءلة على أنها تتم وباستمرار في ضوء الإحساس والشعور بالتقصير فـــي الأداء ولكن أيضا يمكن أن تتم المساءلة ضمن أطر مواقف الأداء المبدع بهدف التوضيـــح والإفادة وتعزيز الإبداع في الأداء، بمعنى لم لا نسائل الفرد المبدع لنـــبرز إبداعـــه ونعزز حماسه لمواصلة هذا الإبداع ولنشعره أننا نقدّر ونثمّن توظيفـــــه الفاعـــــل لمتطلبـــات دوره .... هنا يرى المؤلف أن هناك مجالا لما يمكن أن نسميه بعـــد المساءلة الإيجابية المعزز لأداء المساءل .

إلاّ أنه من الممكن أن يتبع المساءلة أحيانا نوع من المحاســـبة أي مناقشـــة الفرد المحاسب على الكيفية التي مارس بها تفعيل متطلبات دورد واتخاذ موقف مـــن ممارساته التي من المفترض أن يقوم بها وفق ما هو متفق عليه عند توليه متطلبـــات مسؤوليات دوره . أي أن شكلا من أشكال المحاسبة تقع مترتباتها على نقطة ما مـــن متصل الثواب والعقاب .

فإذا ما أريد أن تكون المساءلة فاعلة ولها ثمارها فلا بد أن يكـــون هنـــاك شكل من أشكال المحاسبة مترتب عليها ، بحيث يكون هناك إجراء فعلي يتم اتخـــاذه إزاء ما يتم من أداء لتفعيل متطلبات دور معين ضمن إطار العمل المطلوب إنجازه.

فلو نظرنا إلى قوله تعالى في سورة الأنبياء الآية (٢٣) " لا يســـأل عمـــا يفعل وهم يسألون " وهي متممة لمدلول قوله تعالى فـــي ســـورة الأنبيـــاء الآيـــات (١٩-٢٠) " لا يستكبرون عن عبادته ولا يستحسرون ، يسبحون الليل والنـــهار لا يفترون " ..... فالله سبحانه وتعالى يحاسب عباده المؤمنين مع قربهم ورفعة شـأنهم، فهم يخافون التقصير فيما كلفوا به من الأعمال ولذلـــك تراهـــم لا يســـتأخرون ولا يفترون عن ممارسة متطلبات دورهم في هذه الحياة .

أي أن المحاسبة التي تلي مساءلة الفرد هي وسيلة لحفـــز الإنســـان علـــى استمرارية العطاء والبذل ضمن أقصى طاقاته الممكنة ســـعيا لإبداعـــه وتمـــيّزه . فالمحاسبة ليست بالضرورة دائما للمخطئ بل هي وكما هو واضح في الآية الكريمة للمجد الذي لا يفتر لضمان دوام تنشيط يقظته وتحفيز إحساسه وعدم فتـــوره مـــن خلال شعوره من الخوف الإيجابي من التقصير كي لا يفتر عن ممارسة متطلبـــات دوره الموكول إليه . كما هي وفي الوقت نفسه وسيلة لوضع النقاط على الحـــروف بالنسبة لعطاء المقصر ينجم عنها جزاء من جنس العمل .

ومن يساءل فهو الشخص الذي تقع على عاتقه مسؤولية ما يحدث في العمل أما المسائل فهو صاحب الشأن سواء أكان فردا أم جماعـــة ، والغايـــة مـــن ذلـــك ضمـــان قيـــام الشخص المعني " المساءل " بعمله على أتـــم مـــا يســـتطيعه ودون تهاون أو فتور وذلك بدلالة الأهداف المتفق عليها في العمل .

والمساءلة وما يتلوها من محاسبة ليست أمرا مزاجيا بـــل أن لـــها أطـــرا مرجعية محددة المعالم وهي الأهداف والمرامي المقررة للدور والمتفق عليها مســـبقا

شريطة أن تكون واضحة ومفهومة ومستوعبة من قبل المساءلين وتقع ضمن مجال مسؤولياتهم التي يرافقها ما تتطلب من سلطات وصلاحيات هذا بالإضافة إلى قابليتها للقياس .

وهنا قد يرد تساؤل ......هل بعد المساءلة وما يتبعه من محاسبة خطوة ختامية أم أنها عملية مستمرة يفترض أن تعيشها مؤسساتنا الاجتماعية ومنها نظامنا التربوي بشكل يغطي عملياتها كافة وعبر مراحل التفعيل لهذه العمليات .....؟؟!!

فالمساءلة يفترض أن تكون تكوينية وختامية بمعنى عدم الانتظار إلى مرحلة ما بعد إنجاز الفرد لعمله ضمانا لعدم حدوث أي تقصير أو إهدار للجهد والمال والمادة أي أن تكون المساءلة عملية مصاحبة لمراحل الأداء في النظام كافة بهدف تدعيم وإثراء إيجابيات هذا الأداء وتعظيم بعد الإبداع فيه في الوقت الذي تشكل فيه مثل هذه المساءلة المستمرة وسيلة سيطرة على الخلل في الأداء قبل استفحاله وإجراء عمليات التصحيح اللازمة والممكنة له بهدف مشكلة مشاكل التطبيق قبل أن تعرقلنا هذه المشاكل بمترتباتها ، ومن الممكن أن يكون لها تأثيرها على نوع المخرجات وكيفها . فإصلاح الهنات عند بروزها أسلم وأفعل وأقل جهدا وتكلفة وإهدارا من الانتظار إلى مرحلة ما بعد تمكنها وتأصلها .

فالمساءلة بهذا المعنى ليست بالخطوة الأخيرة في متابعة الوظيفة الإدارية بل هي عملية ملازمة ومرافقة لكل مرحلة من مراحل العمل الإداري هدفها التحقق فيما إذا كان كل شيء في أداء النظام يسير وفقا للخطة المرسومة والأهداف والغايات المحددة وبالاستناد للقواعد المقررة . فالمساءلة هي العملية المعنية بتدعيم أو تصحيح مسار العملية الإدارية بكل ما تشتمله من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتنفيذ ومراقبة .

والمساءلة في جوهرها هي جهد منظم لوضع معايير الأداء لمكونات وعمليات النظام الفرعية على اختلافها وكذلك لمخرجاته الفعلية في بؤرة استبصار المسؤول للوصول إلى بيانات ومعلومات تغذية راجعة ، لتعرّف سبل الإنجاز الفعلي ومتابعة هذه السبل وفقا لمعايير محددة مسبقا للتأكد من فاعلية الأداء وكفايته ومن ثمّ اتخاذ الإجراء اللازم والممكن لضمان توظيف مدخلات النظام وعملياته بشكل تفعلها لأقصى حد ممكن وبأقل إهدار وبأكثر الطرق فاعلية وكفاية ضمن الأهداف والغايات المرسومة .

المساءلة والمشاركة

المساءلة والمشاركة بعدان يشتملهما مفهوم الديمقراطية . والديمقراطية بطبيعتها تشتمل في مضمونها على المساءلة ، من الوجهة النظرية على الأقل ، إذ يقوم العامة بانتخاب مجموعة من الأفراد كممثلين لهم وكنواب عنهم في المواقع المرتبطة بالسلطة والحكم ، وهؤلاء النواب أو الممثلون يكونون مساءلين بدورهم أمام من انتخبوهم . أما على مستوى الدولة فتمثل الدوائر الحكومية هيئة متخصصة للقيام بأعمال ومهام معينة لتنفيذ سياسات الدولة وخططها وتعد هذه الدوائر ومن خلال تنظيمها الهيكلي مساءلة أمام الدولة بصفتها النظام الأم والجهة الأعلى والمسؤولة عن مخرجات الأنظمة المختلفة كافة .

أما مفهوما المساءلة والمشاركة في النظام التربوي فلم يحظيا بشمولية الاهتمام اللازم من قبل المعنيين كافة في هذا النظام والعاملين في مكوناته الفرعية المختلفة . إذ ابتعدوا عن معايشة هذين المفهومين بشكلهما الشمولي اللازم وخاصة فيما يتعلق بمساءلتهم أمام مجتمعاتهم وأولياء الأمور في هذه المجتمعات مما جعل

مخرجات النظام التربوي بعيدة بعض الشيء أو غير متفاعلة بالشكل اللازم مع احتياجات المجتمع ونظمه الاجتماعية المختلفة التي يفترض أن يكون النظام التربوي الرافد الأولي لاحتياجاتها من القوى البشرية .

أما بالنسبة للمهنيين بعامة والتربويين بخاصة ، فهم يعتقدون أن عامة الناس غير قادرين على التعامل والمشاركة مع المفاهيم الفنية الخاصة بمهنيتهم . ولذا يكون المهنيون أميل إلى التهيب من إفساح المجال لغير المتخصصين في التعامل مع مفهومي المساءلة والمشاركة بالشكل اللازم مما يجعل غير المتخصصين يعتقدون أنهم معفون من الممارسة الشمولية لمفهومي المساءلة والمشاركة ويقصرونها بالنسبة للنظام التربوي على نطاق التربويين العاملين في المهنة فقط . مع أنه يفترض أن ينفتح المهنيون على جميع المهتمين أيا كان موقعهم سواء أكان ذلك مع العاملين في داخل النظام أم المعنيين والمتأثرين به في البيئة المحلية وبالرغم من أن بعضهم قد لا يكونون من المتخصصين ويتيحوا لهم الفرص للمشاركة في بعد المساءلة لما في ذلك من فائدة متبادلة في إثراء النظم الاجتماعية وإثراء الأفراد المتعايشين مع هذه النظم في بيئاتها المختلفة.

كما أننا اليوم وفي مجتمع القرن الحادي والعشرين لا بد لنا من الاهتمام في أن نجعل نظمنا الاجتماعية أقرب إلى بعد انفتاحها على المجتمع ومكوناته كافة ، حتى تتمكن هذه النظم من التعايش مع متطلبات وحاجات بيئاتها وتكون قادرة على كسب مشاركتها وتحمّل وتقبّل مساءلتها ؛ بمعنى أن نظمنا المهنية المختلفة يجب أن تفكر مهنيا ولكن عليها أن تمارس هذا التفكير ضمن إطار تفهمها لواقعها البيئي ومحيطها الذي تعيش .

المساءلة وتحقيق بعدي الكفاية والفاعلية للنظام التربوي :

إن مكونات النظام التربوي والمتمثلة في مدخلاته وعملياته ومخرجاته يجب أن تخضع لعملية مستمرة من المساءلة إذ إنه لا بد أن يحقق هذا النظام أهدافه التي يسعى إليها ضمن أطر من بعدي كفاية النظام وفاعليته .

إن قاعدتي الكفاية والفاعلية قاعدتان أساسيتان معنيتان بنجاح النظام أو فشله:

فالقاعدة الأولى: تتعلق ببعد الكفاية في النظام **Efficiency** والمرتبطة بالاقتصاد من حيث استخدام المدخلات وتفعيل العمليات بطريقة اقتصادية وبأقل كلفة وأفضل طريقة ممكنة، فاهتمام هذه القاعدة منصب بشكل رئيس على بعد الإنتاجية وكمها .

أما القاعدة الثانية: فهي قاعدة الفاعلية **Effectiveness** وتهتم هذه القاعدة بكيف مدخلات النظام وأداء عملياته ونوع مخرجاته، وبالنسبة للإداري التربوي مثلا يمكن أن ننظر إليه من زاويتين: الفاعلية الظاهرية والفاعلية الشخصية .

أما **الأولى (الفاعلية الظاهرية)** فتهتم بالسلوك الإداري الذي يلاحظ من خلال الفاعلية الإدارية ويقوم وفق ما تستدعيه متطلبات النظام ومخرجاته مثل اتخاذ القرارات في وقتها المناسب وعند مستواها الأنسب وسيادة العلاقات الإنسانية الجيدة داخل النظام والإنجاز في المواعيد المحددة .

بينما **الثانية (الفاعلية الشخصية)** فذات علاقة بالأفراد العاملين في النظام وإحساسهم بدرجة من الرضا والقبول إذ إنه في الوقت الذي تكون للمنظمة الإدارية أهدافها تكون للأفراد حاجاتهم ، فإذا كانت أهداف الفرد العامل في النظام متناغمة مع أهداف المنظمة واستشعر الفرد أن تحقيقه لمتطلبات دوره يساعده على إشباع

متطلبات حاجاته يكون أمر الفاعلية الشخصية محققا وميسرا لبذل الموظف أقصى ما يستطيعه من طاقة من أجل إنجاز متطلبات دوره إذ لا تناقض بين أهداف المنظمة وتوقعاتها وأهداف الفرد وحاجاته فكلما زاد إحساس الفرد بأن إنجازه يحقق انسجاما مع أهدافه وحاجاته كان ذلك محققا لبعد الفاعلية الشخصية، بمعنى أن قاعدة الفاعلية تتعلق بالصلاحية المثلى للعناصر المستخدمة في النظام سعيا للحصول على الأهداف والمرامي المحددة ، فهي علاقة بين المدخلات والعمليات وكيفها ، وليس كمها فقط ، وبين المخرجات .

وفي العادة يتطلب الأمر تحقيق نوع من التوازن بين بعدي الكفاية والفاعلية وبقدر تحقق هذا التوازن يمكننا ذلك من الحكم بأن النظام قد بلغ درجة صحية في العمل .

لذا فإن بعد المساءلة في التربية يجب أن ينطلق ويلتزم بتحقيق درجة ملائمة من التوازن الديناميي بين هذين البعدين لأننا في النظام التربوي لا يهمنا فقط كم مخرجاتنا التربوي بل وكيفها أيضا .

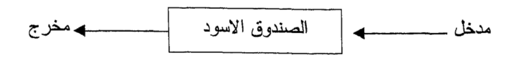
يتضح من الفقرة السابقة أن المساءلة في التربية معنية ليس فقط بالمنتج وتقليل الإهدار باستخدام مدخلات النظام التربوي ومكوناته بل هي معنية أيضا بمدى فاعلية الطرق والأساليب والوسائل المستخدمة في إنجاز ذلك .

ففي النظام التربوي نحن معنيون بأن ينهي المعلم المادة الدراسية في الوقت المحدد ووفق الأبعاد الكمية المرسومة له ولكننا أيضا معنيون بكيف إنهائه هذا الكم المعرفي والمفاهيمي والأساليب والطرق والوسائل التي استخدمها لتحقيق ذلك فالوسيلة في الوصول إلى الهدف هي على مستوى أهمية الهدف ذاته ، إذ من المفروض أن نسائل المعلم عن الكيفية التي اعتمدها وانطلق منها لتحقيق ما حقق وأنجز. فالإنسان ليس مجموعة من تراكمات الكم المعرفي والمفاهيمي بل هو

مخلوق دينامي له وبالإضافة إلى البناء المعرفي هناك أبعاد بنائية أخرى من القيم والاتجاهات والعادات والمهارات وما إلى ذلك من مكونات تشتملها شخصية الفرد. من هنا كان لزاما أن تتم مساءلة المعلم عن بعدي كفاية أدائه وفاعلية هذا الأداء كي نضمن بناء إنسان حضاري قادر على التعامل مع معطيات القرن الحادي والعشرين.

مساءلة مكونات النظام :

كثيرا ما نتحدث عن النظام بما يشتمله من مدخلات وعمليات ومخرجات وهي في مجموعها لا بد أن تكون خاضعة للمساءلة والمحاسبة فإنه لا بد أن ندرك أنه يتوجب علينا أن لا نتعامل مع هذه المكونات وما تشتمله من عمليات دون معرفة كنهها وطريقة تفعيلها وكأننا نتعامل مع محتويات صندوق أسود مغلق كل ما نعرف عمّا في داخله أن ما به له علاقة بتحويل مدخلات النظام ومعطياته إلى نواتج ومخرجات ؛ وكثيرون هم الذين يعيشون فكرة الصندوق الأسود في حياتهم اليومية فنحن مثلا نغذي النبتة ونسمدها ولكن العديدين منا لا يدركون تماما كيفية عمليات التحول الغذائي التي تعيشها النبتة إما لعدم توفر الوقت ، أو لعدم المقدرة على معرفة ذلك ، أو لعدم الرغبة أو إلى غير ذلك من أمور مما يجعلنا نكتفي بمعرفة ضرورة تزويد النبتة بالماء والسماد " كمدخل " لنحصل على "المخرج" وهو نمو النبتة وتألقها بينما نعامل عملية النمو ذاتها معاملتنا لشيء وكأنه يتم ضمن صندوق أسود والشكل الآتي يوضح ذلك :



فكرة الصندوق الأسود

وهنا مكمن الخطر إذ كيف لنا أن نستبصر أمرا لا نعرف كنه عملياته ؟ وكيف لنا أن نبدع في التعامل مع موقف يتجاوز إدراكاتنا ؟ وهل من الممكن أن نمارس بعد المساءلة الواعية الرشيدة في مثل هذا الموقف ؟

إن كان من الممكن التجاوز عن ذلك لبعض أفراد شرائح المجتمع فإن ذلك حتما لا يمكن قبوله من العاملين في نظمنا التربوية وبخاصة ممن هم في مستوى القيادة ومستوى متخذي القرار ، إذ يجب الحرص على أن يكون ما يتم وما يجري داخل صندوق وإطار كل عمل موضع مساءلة واضحا للمسائل إذ إن مثل هذه المعرفة وهذا الإدراك تزيدان من فاعلية المساءلة ومن التعامل مع أطر مسؤوليات المساءلة ضمن النظام .

فالإداري الناجح ملزم بمعرفة ما يجري داخل صندوق وحدته ضمن إطار النظام بأكمله ليكون أقدر على الاستفادة من التعامل مع معطيات مساءلته لما يقع ضمن إطار وحدته المعين .

وهناك قضية أساسية يجب ن لا نغفلها وهي أننا حتى نسائل فلا بد من أن نكون على معرفة بما يجري مع ضرورة مراعاة أن هذه المعرفة يجب أن تكون مستمرة ومتنامية ومتجددة كي يتمكن المسائل من معايشة التحديث مع المساءل وقادرا على أن يوضح لمن يسائله بواقعه وما هو مطلوب منه بشكل واضح ومحدد ودقيق ، وبما يمكن أن يواجهه من تجديدات أو تغيرات أو تطورات ، وفي الأحوال

جميعها لا بد من أن تكون هناك أسس واضحة ومحددة للمساءلة حتى يكون هنـــاك معيار ونموذج نسائل الآخرين وفقا له، فحتى تتم المساءلة فـــي إطارهـــا المناســـب والسليم يجب أن تتصف بالدراية المعرفية والمفاهيمية وبالموضوعية وأن نبتعد بـــها عن الذاتية والأطر الشخصية الضيقة وأن يكون هناك معيار يتم تصميمه وتطويـــره ووضعه ليساعد في مساءلة العاملين ومن ثم محاسبتهم إداريا وأكاديميا ومهنيا .

وعندما يقوم الإداري بتطوير المعايير وتطبيقها في عملية المساءلة فلا بـــد أن يتذكر أن المساءلة ، وكغيرها من عمليات الإدارة ، لا تنطلق من المطلـــق إذ لا مطلق هناك ، بمعنى أن المساءلة لا تقوم على أساس من التعسف فـــي التواصـــل والتفاعل بين المسائل والمساءل بل هي في جوهرها أمر تشاركي هدفه ضبـــط أداء النظام وصيانته والمحافظة عليه لأن المشكلة ليست الالتزام بحرفية المعيار بمقـــدار ما تكمن في قناعات ومسلمات طرفي المساءلة الذين يعيشون أبعاد هذا المعيار .

نحو مأسسة المساءلة :

إذا كان هدفنا تحقيق مفهوم المساءلة ضمن أقصى طاقاتها وإمكاناتـــها وأن يكون للمأسسة مضمونها الفعال فلا بد من أن تصبح المساءلة مكونا وجزءا رئيســـا في نظمنا التربوية. بمعنى مأسسة المساءلة وجعلها عنصرا منتشرا عبر الوحـــدات التي يشتملها النظام كافة ، بحيث تمارس كل وحدة بعد المساءلة فيها لكـــي تكـــون الحصيلة النهائية، وعبر نسق المساءلات الوحداتيّة التي يشتملها النظـــام، مســـاءلة ممثلة للنظام بأكمله مما يعطي المسؤول الرئيسي للنظام المقـــدرة علـــى اســـتبصار حقيقي لفاعلية وكفاية أداء نظامه. إلا أن هذا الأمر يتطلب بالضرورة تعيين أفـــراد قادرين على ممارسة المساءلة الواعية ، بمعنى توفر مسؤولين مهنيين وأكفياء فـــي

الوحدات التي يشتملها النظام كافة كي نضمن تحقق تنفيذ فاعل لمضمون فلسفة بعد المساءلة .

وفي صدد الحديث عن المعنيين عن المساءلة تبرز قضية غاية في الأهمية يرجو المؤلف أن يؤكدها وهي أن من يسائل يفترض أن لا ينطلق في مساءلته من منطلق مسلمات نظرية (X) التي تفترض أن الفرد بطبيعته كسول وخامل وأنه لا يعمل إلا خوفا من التهديد، كما ينقصه الطموح ولا يرغب في تحمل المسؤولية بل من منطلق مسلمات نظرية (Y) وهي في مضمونها تركز على أن الفرد نشيط في العمل راغب في تحمل المسؤولية ولديه المقدرة على التوجيه الذاتي والسيطرة الذاتية .

فالمسائل يجب أن ينطلق من أساس يقوم على مسلمة أن الإكراه والإجبار والعقاب ليست بالأساليب المناسبة لتحقيق الأهداف وأن المحاسبة التي عادة ما تلي المساءلة لا تعني إلحاق الأذى بالآخرين كما لا تعني التعسف والظلم بل هي أداة لتحقيق العدالة التي تستند على أن يكون الجزاء مكافئا لجنس العمل. والمساءلة هي في جوهرها ومضمونها تصحيح للأخطاء ومحاولة لمنع تكرار حدوثها وفي الوقت نفسه دعم للإيجابيات وتعزيزها وحث على ممارستها، ولذا فالمساءلة عبر هذا المسار تضمن تحقق مستوى عال من الأداء في بعديه الكمي والكيفي وبالتالي تعزيز بعد الإبداع في النظام .

فكلما كان المسؤول في النظام متمكّنا من معرفته بالعمل وعلى سعة اطلاع بشؤونه كان لذلك الأثر القوي على كفاءة الذين يعملون معه وضمن نطاق مسؤوليته وعلى مستوى التزامهم بالتوقعات وبالأنظمة وبالتعليمات التي يعمل في أطرها النظام وهذا ما يوفّر مناخات عمل صحية معافاة محفزة .

فالقيادة الإدارية المتمكنة والواعية والمسؤولة تفرض احترام إرادتها وشخصيتها داخل النظام فتأتي مساءلتها مقبولة من العاملين فيه دون حاجة إلى تفعيل قوة البعد القانوني في النظام من أجل دفع العاملين وحفزهم على العمل بأقصى طاقاتهم الممكنة إذ تكون علاقة العاملين بقادتهم علاقة تقدير واحترام وثقة وإعجاب متطلعين للإفادة من خبراتهم والتأسي بمسلكهم وبالالتزام الذي يعيشه قادتهم .

المساءلة والإصلاح الإداري :

هناك علاقة وثيقة بين المساءلة والإصلاح الإداري ، إذ يقع على عاتق المساءلة في حال تطبيقها تطبيقا مناسبا وسليما العمل على تخليص الإدارة من أبعاد المحسوبية ودفعها نحو الاستقامة في العمل وفق قواعد الجدارة والاستحقاق وتكافؤ الفرص وارتباط الفرد وولائه للنظام الذي يعمل فيه نظرا لإحساسه وشعوره بعدالة بعد مساءلة إدارة النظام للعاملين فيه سواء أتعلق منها بالتوظيف والترقية والإجازات والنقل الوظيفي أم بفرص النمو المهني وغير ذلك من أمور مما يدفعه لبذل أقصى جهوده لرفع مستوى عطائه في النظام والإحساس بدرجة من التوافق الشخصي بين بعد شخصيته كفرد ومتطلبات دوره في النظام .

وهذا مناقض تماما لما يمكن أن يشعر به العامل في نظام تتحيّز قيادته الإدارية في ممارستها لبعد المساءلة فيه سواء أكان هذا التحيّز لصالح شخص دون سواه أم لجانب على حساب جانب آخر مما يضعف الإحساس بروح الانتماء بين العاملين ويزعزع ارتباطهم بالعمل في النظام ويدفعهم إلى المخادعة عبر سبل تحايل مختلفة كالتمارض أو التأخر عن العمل أو ما شابه ذلك من سلوكات تشكل

مؤشرات ودلائل على أن العمل لا يحقق أهدافه المرجوة بالشكل المناسب وأن بعد حيادية المساءلة فيه ومن ثم المحاسبة الموضوعية يكاد يكون مفقودا مما يشعر العاملين بتحيّز من يسائلهم والغبن في حقوقهم والتجاوز عليهم .

المساءلة التربوية بين وجهتي نظر :

إن طرح مفهوم المساءلة التربوية على أساس أنها إحدى سبل ضمان تحقق مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة وضمن سياسات ومصادر متفق عليها وعبر وجود شواهد دالة على درجة تحقق ذلك ، أدّى إلى ظهور وجهتي نظر متباينتين حول هذا المفهوم :

وجهة النظر الأولى : ترى أن التربويين يجب أن يتحملوا مسؤولية العمليات أو المعالجات المستخدمة دون تحمل نتيجة المخرجات الناجمة ، وقد بنى أصحاب وجهة النظر هذه رأيهم منطلقين من أن ما يتعلمه التلميذ لا يعتمد على متغيرات كامنة في النظام التربوي وحده فقط بل إن هناك متغيرات عدة تشتملها نظم لا سيطرة مباشرة للنظام التربوي عليها مثل نظام الأسرة ونظام الإعلام ونظم اجتماعية أخرى ، إضافة إلى البعد البنائي للتلميذ نفسه .

أما وجهة النظر الثانية : فتعد النظام التربوي مسؤولا عن مخرجاته بغض النظر عن مدخلات النظام أو المتغيرات الأخرى التي يعمل ضمن أطرها .

ففي وجهة النظر الأولى يلاحظ أن المساءلة فقط هي مساءلة للعمليات والمعالجات المختلفة التي يعيشها النظام مع عدم التركيز على إمكانية مساءلة المخرجات ، وهذا أمر فيه شيء من التناقض . فما معنى مساءلة أداء مدخلات

النظام وعملياته وعدم تحمل النظام مسؤولية ما لديه من مخرجات ....؟!! فإذا ما كانت مساءلة جادة ومبنية على أسس سليمة فلا بد أن تكون معنية بتسلسلية الخطوات سابقها ولاحقها لأن مساءلة العمليات لا بد أن تظهر آثارها في طبيعة المخرجات التي سوف تتم . ومن جانب آخر نتحدث عن نظام تربوي يعمل بشكل متزامن مع جملة نظم اجتماعية واقتصادية ، وسياسية ، وإعلامية ، وغيرها وبتناغمية وتناسقية تحقق أهداف النظام الأم والمتمثل بنظام الدولة ، فإذا لم تعمل هذه النظم مجتمعة وضمن إطار من محافظة كل نظام على خصوصيته واستقلاليته فكيف يمكن للنظام الأم أن يحقق غاياته ومراميه ؟!

أما بالنسبة لوجهة النظر الثانية التي تركز على مخرجات النظام بصرف النظر عن نوع مدخلاته وعملياته فهو أيضا أمر موضع تساؤل ، إذ كيف يمكن لنا أن نتعامل مع النظام كأجزاء ومكونات منفصلة عن بعضها البعض ؟! إن هذا بحد ذاته مخالف لطبيعة ومفهوم التفكير النظمي التي تقوم على أساس أن النظم تتألف من عناصر متفاعلة مع بعضها البعض وأن أي نظام هو بكل تأكيد أكبر وأكثر من مجرد مجموع مكوناته .

إذا لا بد أن تكون المساءلة شمولية في مراميها تكاملية في استبصاراتها غائية في نتائجها. وقد نشأ عن وجهتي النظر السابقتين توجه إلى مساءلة النظم التربوية ضمن أطر من المعايير المدروسة والمتفق عليها سعيا لضمان توافر حد أدنى من الظروف التي يمكن أن تعد مناسبة لضمان تحقيق النظم التربوية لأهدافها وللتوقعات المبنية عليها .

وفي ضوء كل ما تقدم يتضح أن هناك حاجة ماسة إلى ممارسة بعد المساءلة في نظمنا الاجتماعية فالحاجة إلى المساءلة يمكن أن نلمسها ضمن الأبعاد الثلاثة الآتية :

١. بما أن الموارد والمخصصات المادية المتاحة لنظمنا ومؤسساتنا الاجتماعية محدودة ، وأن هناك منافسة عالية على هذه الموارد ، وأنه لا بد أن يكون للإنفاق على النظام التربوي ما يبرره ، فإن الحصول على هذه الموارد وتوظيفها بالشكل الأمثل واستخدامها أمر حيوي لبقاء النظام ، وهذا بدوره يتطلب نسقا من الرقابة والمساءلة والمحاسبة يضمن فاعلية وكفاية استخدام هذه الموارد بشكل ينعكس إيجابيا على الأهداف والمرامي المتوخاة .

٢. كذلك يمكن أن نلمس الحاجة إلى المساءلة بمفهومها الإيجابي الذي يتضمن الدينامية والحيوية إذ إن مهمة المساءلة لم تعد تقتصر على كونها مهمة إصلاحية طارئة وإنما هي مهمة همها الرئيس السعي لاستبصار نقاط قوة النظام ونقاط ضعفه وتعزيز الإيجابي منها وتدارك الخلل قبل وقوعه والعمل على منعه إن أمكن أو طرح بدائل معالجته قبل استفحال أثره. ويمكن اعتبار المساءلة وسيلة إثراء لنظمنا الاجتماعية إذ يتم عبرها تلاقح العقول العاملة في النظام عبر حوارها الهادف حول ممارسات إجرائية يعيشها النظام مما يعود بالفائدة على طرفي المساءلة " المسائل والمساءل " ويفيد كل منهما من وجهات نظر الآخر بتصورات بديلة نتيجتها تعاظم أداء النظام وتنامي فاعلية وكفاية مخرجاته .

٣. ولكن لا يمكن تصور تفعيل مفهوم المساءلة بعيدا عن قناعات العاملين وإيجابيتهم وإحساسهم بضرورة وفائدة ومردود توظيف هذا المفهوم بمعنى ضرورة شعور العاملين الجدي والنابع من أعماق ضمائرهم والمنطلق من إعادة صوغ مسلماتهم الذاتية بشأن موقفهم نحو تفعيل هذا المفهوم وأثره على جودة أداء النظام .

فنحن نسعى إلى بناء بعد الثقة الذاتية في نفوس العاملين وقبولهم بمبدأ المساءلة فيما بينهم وتنمية مقدرتهم على مساءلة أنفسهم وتأكيد بعد الأخلاق المهنية لديهم ودفعهم للتقدم نحو تحمل المسؤولية الحقيقية في تطبيق واجبات الوظيفة بكل أمانة وإخلاص ، على اعتبار أن الوظيفة عمل وأمانة توجب المسؤولية والمساءلة أمام الله وأولي الأمر والناس والذات ، وهذا ما أشار إليه نبينا الكريم ﷺ في حديثه الشريف وتأكيده أن الله يحب إذا عمل أحدكم عملا أن يتقنه .

فالإنسان المسؤول يلتزم بأهداف متطلبات دوره المحددة ويمارس الرقابة والمساءلة الذاتية ومحاسبة نفسه بنفسه عن عمله قبل أن يسائله ويحاسبه الآخرون وهذا مما يدفعه للتوجه إلى تأدية واجبه برغبة وإتقان وتفان .

أي أننا نريد أفرادا عاملين في نظمنا الاجتماعية يحققون توقعات الأدوار التي يقومون بها ضمن مؤسساتهم ومنظماتهم التي يعملون فيها ؛ ليكونوا موظفين أكفياء يعيشون درجة من الرضا ، فاعلين بما يقومون به من عمل بدافع ذاتي نابع من داخلهم دون إجبار أو قسر أو إكراه .

وقد يكون أكثر ما تعاني منه نظمنا الاجتماعية اليوم هو أزمة في الأخلاق وغياب مفهوم مساءلة الذات ومحاسبتها ومراقبتها مراقبة ذاتية وأنه في الوقت الذي يرتقي فيه كل فرد عامل إلى المستوى الإيجابي من الأخلاق والمساءلة والمحاسبة فإن الكثير من أعراض الفساد والترهل الإداري ستنتهي بإذن الله وتعود للمجتمع قوته ونقاؤه وإنتاجيته وعطاؤه وتتحول نظمنا من نظم ذات مستوى من الأداء ضمن حد أدنى مقبول إلى مستوى الأداء الأعلى الممكن أي إلى مستوى الإبداع ، فخاماتنا البشرية لديها الكثير من المقدرات والإمكانات الكامنة التي تحتاج إلى صقل وإعادة صوغ وترتيب مسلمات .

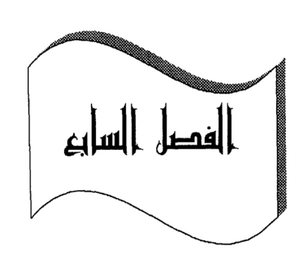
وهنا تبرز قضية أساسية على درجة عالية من الحساسية والأهمية والمتعلقة بدور الإداري في التقدم بالعاملين معه في النظام إلى حيث يجب أن يكونوا من مستويات الأداء المبدع . وقد يتطلب ذلك نظاما من الرقابة والمساءلة ينطلق من مستوى الحزم وتأكيد القواعد القانونية والحوافز بهدف الوصول بالعاملين في النظم الاجتماعية إلى درجة من التيقظ والوعي كي تمكّنهم من إدارة أنفسهم بأنفسهم انطلاقا من مسلمات نظرية (Y) .

وأخيرا فإن المساءلة بجوانبها وأبعادها وعملياتها جميعا ليست تحقيقا أو محاكمة فحسب ، بل هي جملة من العمليات والأساليب التي يتم بمقتضاها التحقق من أن الأمور تسير وفقا لما هو مخطط لها وضمن أقصى المستطاع ؛ أي أن الأداء يتم ضمن الأطر التي حددتها الأهداف والمرامي ووفق المعايير المتفق عليها للوصول بالنظام إلى مستوى متميّز من الكفاية والفاعلية ودون أي تسيّب أو ترهّل أو إهدار .

المراجع :

- ❖ Lello , John , " Accountability in Education " , London : Ward Lock Educational , 1979
- ❖ Silver , Paula F. , " Educational Administration : Theoretical Perspectives on Practice and Research " , N.Y. : Harper and Row , Publishers , 1983
- ❖ Urwick , L. , " Axioms of Organization " , Public Administration Magazine , Oct. , 1955

- ❖ مهدي زويلف & محمد قاسم القريوتي ، مبادئ الإدارة : نظريـــات ووظائف ، المطابع التعاونية : عمان ، ١٩٨٤



التقييم في الإدارة التعليمية

٧

التقييم في الإدارة التعليمية

المقدمة

النظام التربوي أحد الأنظمة التي بلورها المجتمع لتلبية حاجات تربوية ، شعر أنه لم يعد قادرا على ممارستها دون تأطير أو تنظيم .

والعاملون في هذا النظام يعيشون تحديات كثيرة تفرضها عليهم طبيعة المرحلة التي تعيشها المجتمعات البشرية ، مرحلة تتسم بثورة في الآمال البشرية وتفجرا معرفيا متناميا يصاحبه تقدم وتطور في نظم المعلومات سواء من حيث جمعها أم تخزينها أم استرجاعها أم نشرها .

وقد فرضت هذه التحديات على المسؤولين عن النظم التربوية العمل الجاد للمحافظة على توازن دينامي بين طرفي متصل النظام التربوي ببعديه الكمي والكيفي (النوعي) .

إن مستوى ونوعية البرامج التربوية لا بد أن تكون في بؤرة الاهتمام باعتبار أن نوع وكيف ما يقدم لأبنائنا لا يقل أهمية عن كمه ، فمجتمع القرن

الحادي والعشرين سيكون مختلفا عما ألفته المجتمعات الإنسانية مـــن معـــالم فـــي مسيرتها السابقة ، والتي تميزت بدرجة من الاستقرار النسبي مع قطاعيه أو إقليميـــة في التوجهات .

إن المستقبل لن يقبل أن يتحمل النظم المتواضعة أو المنكفئة على نفســـها ، فالانفتاح والتميز سيكونان من خصائص القرن الحادي والعشـــرين ممـــا يســـتدعي درجة متقدمة في تميز النظم التربوية سواء أكان في مدخلاتها أم في عملياتها أم في مخرجاتها، إذ إن هذه النظم لا بد أن تكون قادرة على التفاعل الرائد المبـــادئ مـــع معطيات ومتطلبات مجتمع المستقبل .

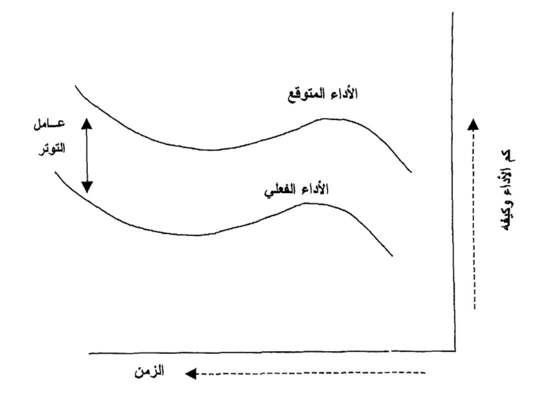
وفي ضوء ما سبق ، فإن الإداريين والقادة التربويين سيجدون أنفسهم أمـــام تحديات مستمرة من عملية صناعة قرارات ، وهذا يتطلب حصافة وفطنة وشـــمولية في التفاعل المنفتح مع كم هائل من بيانات ومعلومات بحاجـــة إلـــى مقـــدرة علـــى تبصرها واستبصارها ورشد الاختيار من بينها حتـــى يتمكـــن القـــادة والإداريـــون التربويون من اتخاذ القرار الأكثر ملاءمة والأكثر رشدا.

فما يؤمن به الإداري وما يعتقده ، وما يحمله من قيم ، وما يتحلى به مـــن سلوك له أثره في حياة المجتمعات الإنسانية وبخاصة أن مجتمعات اليوم مجتمعـــات مؤسسية يشكل قادتها وإداريوها حجر الزاوية ، والمعلم البارز الذي لا يمكن إخفـــاء أثره .

ومن بين التحديات الأساسية التي تواجه النظم التربوية ونحن على مشـــارف القرن الحادي والعشرين ، المتوقع أن يكون قرنا متسما بتسارع في تفجر المعـــارف وتنام في الآمال والطموحات البشرية وسهولة في الاتصال والتواصل ، تطوير نظـــم تربوية قادرة على ممارسة عملية تقييم ذاتية مستمرة بأشكالها التكوينيـــة والختاميـــة كي تتمكن هذه النظم من كسب ثقة المجتمع ودعم المسيرة التربوية فيه .

النظام التربوي وثقة المجتمع :

يعدّ النظام التربوي نظاما اجتماعيا يحظى باهتمام قطاعات المجتمع المختلفة ولن يستطيع هذا النظام ممارسة دوره بشكل فاعل بمعزل عن دعم بيئته المحلية وما تشتمل عليه من نظم اجتماعية مزاملة له ؛ فثقة المجتمعات الإنسانية بنظمها التربوية أساسية لتعميق روابط التفاعل بينها . وما دامت هذه النظم تمارس دورها بكفاية وفاعلية ، بقيت ثقة مجتمعاتها بها ودعمها لها عالية . وبعكس ذلك تتراجع الثقة ويهتز الدعم الاجتماعي مما يؤثر في مدخلات وعمليات ومخرجات هذه النظم ، وفي هذه الحالة تبدأ شرعية هذه النظم بالاهتزاز سواء بالنسبة لبيئتها الخارجية أم للبعد المعنوي للعاملين فيها ، مما يؤثر في فاعلية أدائها ومن ثم على مجتمعها بشكل عام . وتزايد الهوة بين الأداء المتوقع للنظام التربوي والواقع الفعلي لهذا الأداء ينعكس على تزايد في عامل التوتر الاجتماعي في هذه النظم وفي مجتمعاتها والشكل رقم (١٤) يبيّن ذلك ، ويلاحظ من الشكل أنه كلما زادت الهوة بين نمطي الأداء زادت الفرص لنمو عامل التوتر بين العاملين في النظام الاجتماعي وكذلك بين النظام وبين بيئته التي يعمل فيها (Zammuto,1982 : 8) .



الشكل رقم (١٤)

العلاقة بين الأداء المتوقع والأداء الفعلي للنظم الاجتماعية

بالنسبة للنظام التربوي فإن الأداء المتوقع يشمل بعدين أساسيين ، هما البعد الكمي والبعد الكيفي . فتوقعات الأداء الكمي قد تشمل زيادة في الخدمات التي تقدم للعاملين من مثل تأمين صحي افضل ، وإسكان ، وتقاعد ، وإضافة مدارس أخرى أو زيادة عدد معلمين وهكذا . أما البعد الكيفي الذي يشكل التحدي الأصعب لإدارة النظام التربوي ، فقد يشمل برامج تربوية أفضل أو فرص مشاركة أفضل في عملية صنع القرار ، أو تكافؤ فرص أفضل وما إلى ذلك .

إن تعامل الإداري التربوي مع متطلبات البعد الكمي للنظام التربوي ربما يكون ميسورا وممكنا إلى حد ما ، أما تعامله مع التوقعات الكيفية النوعية فليست بذات السهولة واليسر لأنها قد لا تكون واقعة ضمن بؤرة إدراك الإداري التربوي أو أنه لا يدركها أصلا . هذا إضافة إلى أنها تحتاج إلى جهد ووقت أطول نظرا لعلاقتها بالأبعاد البنائية للمتفاعلين داخل النظام وعلى صلة بالطريقة والأسلوب اللذين تتحقق من خلالهما عملياته المختلفة . وأن عدم إدراك هذه التوقعات أو ضبابية هذا الإدراك يؤدي إلى تنامي عامل التوتر الاجتماعي للنظام مما يؤثر سلبا على الثقة به وعلى درجة الاقتناع بالشرعية والمصداقية والدعم الاجتماعي الذي يمكن أن يحظى به النظام .

والنظام التربوي بشكل خاص غير قادر على ممارسة دوره بشكل فاعل بعيدا عن الدعم الفعلي لمكوناته البشرية الداخلية وبيئته الخارجية أيضا ، فهو مطالب بأن يكون نظاما منفتحا مع مكوناته الداخلية كافة ومنفتحا ومتفاعلا مع مكونات بيئته الخارجية ، فالإداري التربوي الناجح لا يعيش في برج عاجي بعيدا عن واقع وأطر نظامه التربوي .

من هنا فإن ممارسة عملية التقييم في النظم التربوية تعدّ أمرا لازما وضروريا لضمان التفاعل الواعي لهذه النظم مع توقعات الأداء الكمية والكيفية للعاملين فيها ولبيئاتها حتى يصبح بالامكان الوصول بهذه النظم وبيئاتها إلى مستويات تجعل منها نظما قادرة على ممارسة القيادة الواعية المدركة لمجتمعاتها ، فالتقييم مهمة إدارية أساسية .

كما أن للتقييم دوره الأساسي في مساعدة متخذ القرار ، باعتبار التقييم عاملا مساعدا على الاختيار المعقلن ما بين بدائل قرار يتم الوصول إليها مما يمكن من تحديد أفضل وأسلم لمعالم الخطوة التالية . فتقدم النظم التربوية ومقدرتها على

معايشة واقع بيئاتها ومتطلبات نمائها يعتمد بشكل كبير على عمق وموضوعية وشمولية عملية التقييم وكيفها .

التقييم مفهومه ومعناه :

\ التقييم عملية هدفها المساعدة على تشكيل حكم مبني على حقائق وعلى مشاهدات دقيقة عن نوعية وفاعلية نظام ما \وقد تنوعت طرق تناول التقييم بتنوع الأطر المرجعية للمدارس التربوية التي تناولته ، فالمدرسة المتأثرة بتطور مفاهيم الإحصاء والقياس التربوي نظرت إلى التقييم على أنه مرادف للقياس التربوي وهذا واضح في كتابات "ثورندايك و هاجن" (Thorndike & Hegen,1969). فالمدرسة التي تأثرت بالإجراءات والأسس التي قامت عليها فكرة اعتماد المؤسسات التربوية Educational Accreditation procedures نظرت إلى التقييم على أنه حكم مهني Professional Judgement تعتمد نتائج التقييم فيه على آراء الخبراء . أما المدرسة التي تأثرت بأعمال تيلر Tyler فتنظر للتقييم على أنه عملية يتم من خلالها مقارنة بيانات الأداء ومدى ارتباطها بتحقيق أهداف محددة واضحة .(Tyler,1942:492-501)

ومن تعاريف التقييم تلك التي تنظر للتقييم على أنه عملية تحديد للبيانات والمعلومات وجمعها بهدف مساعدة صانعي القرار على الاختيار من بين بدائل قرار متاحة\ من هذه التعريفات تعريف متأثر بأعمال سكريفن Scriven الذي ينظر إلى التقييم على أنه يهدف إلى التركيز على الجمع المنظم والمباشر للبيانات والمعلومات وتحليلها بهدف تقرير قيمة شيء ما (Scriven,1967).

وقد عرّف سكمان Suchman التقييم بأنه العملية الاجتماعية لصنع قرارات لها قيمة (Suchman ,1967:7) ، أما درسل Dressel فقد نظر للتقييم على أنه حكم يتعلق بقيمة أو أثر برنامج أو أجراء (Dressel,1976:1) ، أما كارفن Carven

فالتقييم في نظره هو تلك العملية التي يتم فيها جمع بيانات ومعلومات عن جـانب أو جوانب معينة لبرنامج ما ، وتحليلها وتفسيرها وتوظيف ما يتم التوصل إليـه فـي إصدار أحكام قيمية تتعلق ببدائل قرار محتملة حول استمرارية أو تعديـل أو إلغـاء ممارسة أو برنامج معين (Carven,1980 : 34) .

إن من أكثر تعريفات التقييم انتشارا وارتباطا بالإدارة التعريف الذي طـوره ستفلبيم إذ ينظر إلى التقييم على أنه عملية تشتمل تحديـدا للمعلومـات والحصـول عليها وتزويد متخذ القرار بالمفيد منها بهدف إصـدار حكـم علـى بدائـل قـرار (Stuffelbeam,1973:123-129). والتقييم من خلال هذا التعريف يشـتمل مكونـات ثمانية :

١ – إن التقييم عملية Process بمعنى أنه نشاط دوري ومستمر ومسـتقل له وسائله وخطواته وإجراءاته .

٢ – إن التقييم يهتم بالتحديد Delineating بمعنى أنه يركز على خدمـة متطلبات المعلومات من خلال خطوات مثل التخصيص والتعريـف والتفسير .

٣ – إن التقييم يهتم بالحصول Obtaining على المعلومات : بمعنى أنـه يجعل المعلومات في متناول اليد من خلال عمليات ، مثـل جمـع البيانات والمعلومات وتنظيمها وتحليلها بالاسـتفادة مـن أسـاليب الإحصاء والقياس .

٤ – إن التقييم يهتم بتزويد Providing متخذ القرار بالمعلومـات التـي يمكن أن يفيد منها النظام بشكل عام وكذلك نظمه الفرعيـة بشـكل يخدم وعلى وجه أفضل حاجات التقييم وأغراضه.

٥ – إن التقييم يهتم بتوفير معلومات مفيدة Useful ومناسـبة لمعـايير محددة تم التوصل إليها عبر التفاعل بين المقيم والعميل .

٦ – إن التقييم يهتم بتوفير بيانات Data ومعلومات Information وصفية وتفسيرية ، والعلاقة بينها سواء أكـان عـن أشـياء محسوسـة أم معنوية.

٧ – إن التقييم يهتم بإصدار حكم Judging بمعنى أنـه يعطـى أوزانـا بحسب أطر قيمية محددة ، ويطور منها معايير تفيد كمعلومـات ليتم ربطها بكل وحدة من الوحدات موضوع الدراسة أو الحكم .

٨ – إن التقييم يهتم ببدائل القرار Decision Alternative التي يقصد بـها مجموعة من الاستجابات البديلة لسؤال محدد في موضع قرار .

مما سبق يتضح أن التقييم يعدّ أمرا ضروريـا ولازمـا لحركـة التطويـر والإصلاح التربوي ولا غنى للإداري التربوي الواعي والمسؤول عنه إذ إنه يشـكّل متطلبا سابقا لإيجاد مناخ مهيء للتعامل مع فكرة التغيير وما يمكن أن تشتمله مـن بدائل .

التقييم : الفلسفة وفاعلية الأداء

إن عملية التقييم في أي نظام تشكل بعدا مهما من أبعاد ممارساته . فـإدارة النظام وقيادته تستخدم عملية التقييم للوصول إلى افضل قرارات ممكنة تتعلق بإدارة العاملين فيها . كما يستخدم التقييم لتحديد حاجات النظم المتعلقة بالتدريب والتطويـر، فالتقييم يبرز المهارات والكفايات التي تتطلب تطويرا وعلاجا كما يمكن الاسـتفادة

من التقييم كمعيار يتم في ضوئه تبرير اختيار برامج النظام وتطويرها . كما يفيد . التقييم كوسيلة تغذية راجعة يتعرف العاملون في النظام من خلالها إلى وجهة نظر النظام في أداءاتهم . والتقييم يساعد على التوفيق الهادئ بين متطلبات المجتمعات وما فيها من نشاطات اجتماعية متنامية وبين بنى نظم هذه المجتمعات بحيث يتم إحداث تغيير سلس بعيد عن تعريض هذه النظم للهزات أو التوترات العنيفة . فالتقييم الهادف المستمر يعمل كأداة صيانة وحماية للنظام المعين ، نظرا لأن التقييم يعنى بالتكييف والتسوية التدريجية للأمور مما يجعل من حدوث التغيير وكأنه أمر طبيعي .

والتقييم يوفّر المقدرة على الاختيار الحكيم من بين بدائل مطروحة ، كما يساعد على تحديد معالم الخطوة الآتية . فتقدم النظم التربوية ومقدرتها على التكيف تعتمد بشكل كبير على مدى وعمق ودقة عملية التقييم ونوعها .

كما يشكل التقييم مهمة رئيسة من مهام الإداري ، ومن خلال ممارسة هذه المهمة يناقش ويراجع الإداري الأداء وينظمه كي يتأكد من أنه يتم وفق معايير محددة . فممارسة عملية التقييم تفترض أن معايير أداء معينة قد تم تطويرها خلال عملية التخطيط ، فعملية التقييم تعني تقييم أداء معين في ضوء معايير محددة ، وفي حال ملاحظة أي انحراف يتم اتخاذ إجراءات تصحيحية . والتقييم ليس دائما عملية أخيرة في سلسلة المهام الإدارية ، بل إنه عملية مصاحبة للمهام كلها ، وحيثما يتطلب الموقف إجراء تعديلات أو ممارسات تصحيحية على الأداء .

إن مجرد وجود برنامج تقييم كجزء مكون في أي نظام يعدّ أمرا له دلالته، من حيث أنه يقنع كل من له علاقة بالنظام ، بأن النظام منفتح وراغب في التجاوب مع بيئته ، وهو لذلك يستحق الدعم والمساندة . فالتقييم عملية مهمة تستحق أن تكون موضوع رعاية وعناية لأسباب عدة لعل من أبرزها :

- إنه عبر التقييم يمكن التعرف إلى ثغرات البرنامج المعين وتعمّق المسلمات والأسس التي يبنى عليها ، ومحاولة طرح تحديث لها ، أو إعادة تناغمها وانسجامها .
- إن التقييم ييسّر اكتشاف إيجابيات برنامج معين وفوائده ، ويساعد على توثيقها وتشجيع الاستفادة منها في مواقف أخرى .
- إن التقييم يساعد على إثراء المعرفة وصيانة النظم وتفعيل التحديث فيها . (Glaser,1983:240)
- إن ممارسة عملية التقييم تتم لخدمة توجيه عمليات النظام والتأكيد للمسؤولين والمخططين أن الأمور تسير وفق خطة سليمة ، ولجعل الخدمات متجاوبة ومطواعة للمستفيدين منها .

فالتقييم يستخدم لاختيار بديل من بين مجموعة ممكنة من البدائل كما قد يستخدم لإحداث تناغم وانسجام في برنامج ناشط أو للحفاظ على الضبط النوعي للبرنامج ، أو لإلزام المرؤوسين بالتجاوب مع التعليمات وإطاعتها ، أو لتوثيق أهلية النظام لميزانيته ، أو لتحقيق دعم لمشروع مرغوب فيه (Cronbach,1980:11-13) .

إن المقيم في ممارسة دوره التقييمي يقوم في حقيقة الأمر بممارسة عملية تربوية ، فنجاحه في مهمته يتوقف على ما يقوم به لتطوير إمكانات عميله والمستفيدين منه ، فليس من مسؤولية المقيم اتخاذ قرار عن عميله بل أن مسؤوليته أن يحرر عميله مما ألفه ومما يحيط به من ضبابية أحيانا ، وأن يثقفه ويهيئه لتفهم بيئته وتفهم المواقف والأبعاد التي تحيط بها ، مما يجعله أكثر مقدرة على اتخاذ قرار ذكي فطن . فالمقيم كالمربي يكمن دوره في تبصير عميله بأهداف عمله وبالقيم التي يقوم عليها وهذا يعدّ من مسؤولياته ومتطلبا مهما من متطلبات دوره . أي أن من مسؤوليات المقيم رفع مستوى إدراك وتبصر وفهم عميله بإحتمالات

وبدائل تطوير النظام كافة سواء المؤجلة منها أم المعجلة (Cronbach,1980:161).
فهدف التقييم ليس توفير إجابات قاطعة وحقائق تسلطية لا جدال فيها ولكن هدفه توضيح الأمور وتوثيقها وطرح أسئلة جديدة حولها وتطوير إدراك جديد لها (Lindblom,1977).

فالتقييم السليم ليس مجرد تجميع للشواهد والأدلة ، ولكنه التحليل العلمي المدروس لتلك الشواهد في ضوء الأهداف المتوخاة والمتفق عليها . ولذلك فمصداقية تقييم الأداء تعتمد على مدى ارتباط عملية التقييم بتحليل الأداء في ضوء مجموعة الأهداف المحددة وليس في ضوء أية أهداف أخرى (Tayler,1970 : 13).

فمردود التقييم يتوقف على مدى ما يقدمه من بدائل حول الأمور والقضايا ، مما تكون نتيجته تمكين أفراد النظام المعين من التفكير بوضوح أكثر والمقدرة على ممارسة المناقشة الواعية للخطوة الآتية . إن متطلبات إنجاح مناقشة الخطوة الآتية التي تتلو اختيار بديل / بدائل العمل تتطلب أن يمارس المقيم دوره عبر السبل التشاركية ، التي يتم خلالها تشارك المقيم مع أفراد النظام موضع التقييم بهدف تطوير تفهم افضل لأحداث النظام ، ومن ثم اتخاذ خطوات أكثر ملاءمة ومعقولية . فتأثير المقيم يأتي عبر اندماجيته وتشاركيته لا من خلال عزلته وعدم اكتراثه ، وبحسب العديد من الدراسات (Alkin, Daillah and white,1979) ، تبين أنه لا يوجد شيء افضل من المشاركة الذاتية والشخصية في إنجاح عملية التقييم . إذ إن المهم هو حفز المعنيين بالتقييم والمتأثرين به وتعميق اهتمامهم ، كي يتعلموا من مشاركتهم في عملية التقييم ، وإثارة فضولهم ورغبتهم في التعامل مع ما في جعبة المقيم من آراء وبدائل ، وكذلك مناقشة ما في حوزتهم من تصورات واحتمالات .

وقد بين بوين Bowen أن دراسة باتون ورفاقه في عام ١٩٧٧ أشارت إلى أنه حيثما كان هناك اهتمام بإيصال المعلومات إلى الأشخاص المعنيين بها والمستفيدين منها حقق التقييم أثره وعلى العكس من ذلك فإن غياب الاهتمام

بالعامل الشخصي أدى إلى ضعف في الأثـــر الــذي يمكـــن أن يحققـــه التقييـــم . (Bowen , 1977: 543-556)

إن الاهتمام ببعد التشاركية في عملية التقييم يجب أن لا يوقع المقيم في تيـــه الخضوع للآراء غير المدروسة أو الآراء ذات الأبعاد والمصـــالح الشـــخصية لأن المقيم سيفقد معظم تأثيره إذا كان تقييمه مدفوعا بأهواء أصحاب السلطة والنفـــوذ ، أو بأهواء أية جماعة خاصة أخرى ، إذ إن متطلبات المحافظة على قوة دور المقيـم وقيمته تفرض عليه أن تكون تصرفاته نابعة من استقلالية تامة مما لذلك الأثر علـى عمليتي التقييم وصنع القرار .

إن هناك علاقة وطيدة بين التقييـــم وعمليـــة صنـــع القـــرار والتخطيـط الاستراتيجي ، فكل منها معني بإصدار أحكام حـــول أفعـــال وإجـــراءات منظميـــة والفرق الوحيد بينهما أن لكل واحد منهما بعدا زمنيا دالا عليه . فالتقييم هو إصــــدار أحكام عن أداءات ماضية أو جارية ، وصنع القرار يتعلق بـــــإصدار إحكـــام عـــن أداءات تتعلق بالحاضر ، والتخطيط الاستراتيجي يتعلق بإصدار أحكام عـــن أداءات تتعلق بالمستقبل .

إن هذه الأمور الثلاثة يتم التعامل معها في معظم النظم والمؤسسات وكأنـــها منفصلة عن بعضها البعض مما يوجد مشاكل في بعد اســـتمرارية ربـــط المـــاضي بالحاضر وبالمستقبل . فمعظم الإداريين معنيون بشكل مباشـــر بـــأداءات المـــاضي والحاضر ، وقلة منهم تعنى بأداءات المستقبل ، مع أن الماضي يمكن أن ينظر إليــه على أنه مفيد بالدرجة التي يمكن أن يساعد بالتنبؤ بالمستقبل وبخاصـــة فـــي عـــالم متغير باستمرار .

إن أداءات النظم ومحدداتها تعيش عملية تغـــير مســـتمرة وذلـــك يتطلـــب وضوحا في المسلمات المتنامية التي تقوم عليها واستبصارها عبر التعامل مع أبعـــاد كل من التقييم وصنع القرار والتخطيط المستقبلي على أنها مكونات تكمـــل بعضـــها

بعضا في عملية إصدار أحكام حول الأداء ، فما كان يعدّ مستقبلا في وقت ما سيصبح في النهاية حاضرا وسينتقل إلى ماض . فالتعامل مع هذه الأمور الثلاثة وكأنها مكونات منفصلة يخلّ باستمرارية أداء المؤسسة ويؤدي إلى تعثر في مقدرتها على تعديل هذا الأداء لتنسجم مع المتطلبات التي يفضلها المستقبل ضمن إطار من التحول في المحددات .

وباختصار فإن التقييم وعملية صنع القرار وعملية التخطيط المستقبلي نشاط واحد غير أنه ذو توجهات زمنية متباينة ؛ لذا فأن المؤسسات بحاجة إلى أن تتعامل مع هذه الأمور الثلاثة كعمليات مكملة بعضها بعضا في مسعى المؤسسة للتجاوب مع تطور التغيرات في الأداءات المفضلة أو في المحددات . فالتقييم يوفر لنا معلومات حول أثر الأداء في ضوء مفضلات جارية . وعملية صنع القرار تسهم في تعديل الأداء كي ينسجم مع مفضلات موجودة ضمن محددات جارية . أما التخطيط الاستراتيجي فيجب أن يشكل مصدر إعلام لمتخذي القرار في الحكم على العلاقة بين الأداءات الجارية ومفضلات مستقبلية ضمن إطار محددات متغيرة ، فالأمور الثلاثة هي بالضرورة نشاطات مترابطة .

إن الأداء الفاعل لعملية التقييم يتطلب أن تقوم المؤسسة بالتجاوب مع مفضلات متطورة متنامية عبر الزمن مما يزيد من تكيّفها مع بيئتها ويؤدي إلى تجديد مستمر فيها ويثبت شرعيتها من خلال إشباعها للحاجات المتغيرة للأفراد الذين يتفاعلون معها عبر الزمن . بمعنى أن المؤسسات يجب أن تركز على واقعية الأداء مع إدراك أن المفضلات والمحددات تتغير مع الزمن . فمن الضروري أن ينهمك الإداريون والمقيّمون في ممارسة عملية تقييم مستمرة لأداءاتهم . فالأداء الفاعل اليوم يمكن أن يكون غير فاعل في الغد ما دامت المفضلات والمحددات تتغير، فهدف المؤسسة أن تصبح فاعلة باستمرار .

ملامح التقييم في الإدارة التعليمية :

إن التقييم يعمل على وضع الأمور في بؤرة الاهتمام وربما أسهم في إيجاد شعور بالأزمة كما أنه يحفز على زيادة الاهتمام والانتباه في التعامل مع المألوف مما يساعد في التأثير على متخذي القرار ويحفزهم إلى القبول بممارسة مغامرة اتخاذ قرارات جديدة . ويمكن إبراز الملامح الآتية للتقييم في الإدارة التعليمية :

أولا : ينطوي التقييم على :

أ - تحديد الأهداف الرئيسة والأغراض المحددة للنظام التربوي برمته

ب - وضع معايير إنجاز تربوية ملائمة ومرنة .

ج - تحديد المدى الذي وصله تحقيق الأهداف .

د - إبراز التفاوت بين النتائج التي تم التوصل إليها والمعايير التي وضعت لكل هدف .

هـ - تفسير النتائج .

ثانيا : ينبغي أن يستند التقييم إلى معرفة وثيقة بالمتعلمين ، وإلى إدراك شامل وفهم منفتح للحياة الثقافية السائدة في المجتمع ككل وفي بيئة المتعلم المباشرة سواء الداخلية منها أم الخارجية ، وإلى معرفة العناصر الجوهرية في البيئة التعليمية والتعلمية ، ومعرفة الأهداف والمرامي المحددة للنظام التربوي وأنظمته الفرعية كافة .

ثالثا : تغدو عملية التقييم أكثر إلحاحا وأشد صعوبة كلما ازداد النظام التربوي تعقيدا واتسعت وتنوعت مدخلاته ومتطلبات عملياته لذا لا يمكن التعامل بسطحية مع الحاجة إلى التقييم إذ لا بد من تعمق الأساليب

المستخدمة في جمع البيانات والمعلومات ومن ثم تشكيل الحكم الأنسب الذي يعدّ جوهر عملية التقييم .

رابعا : يُعني التقييم الفعال بدراسة الممارسات القائمة وتقييم الهيكل التنظيمي والتوصل إلى أحكام متزنة حول جودة وملاءمة المدخلات والعمليات والمخرجات . وهذا النوع من التقييم يشكل أساسا للتطوير الذاتي للأفراد المعنيين ولاستمرارية فاعلية المؤسسة وتعريض العاملين فيها لخبرات تعليمية وتربوية مثرية .

خامسا : إن التقييم الفعال عملية مستمرة وشاملة وتعاونية يشترك فيها العديد من الافراد سواء من داخل النظام التربوي أم من خارجه .

سادسا : إن التقييم المناسب القائم على الشجاعة والتواضع والاهتمام والثقة يمكّن من تحديد نقاط القوة والضعف في الممارسة القائمة ، وإذا رافق هذا التقييم قرارات حكيمة ورشيدة مع إدارة ذات كفاءة عالية وأداء متميّز ودعم شعبي مناسب فإن الممارسة المقترحة اليوم ستغدو ممارسة عامة ممأسسة في الغد .

سابعا : إن انطلاق عملية التقييم من استخدام البيانات الموضوعية واتباع الإجراءات العلمية ، يجب أن لا يغفل أن هناك سبلا تقييمية أخرى لا بد من إيلائها الاهتمام اللازم ، إذ إن العملية التربوية تتضمن جوانب ليس من السهل تكميتها مثل الأبعاد البنائية للمتعلم من نمو ونضج شخصيته وقيم واتجاهات وغيرها.

ثامنا : إن عملية التقييم يجب أن تشمل جميع جوانب النظام التربوي متجنبة الرؤى الضيقة أو المقولبة ، إذ لا بد من النظرة الشاملة الواسعة وأن يتم التقييم وفقا لجدول زمني مدروس ومنطقي ومتسلسل لأن النظام

التربوي نظام معقد ومعنقد ويجب أن يدرس بصورة شاملة ، فالحكم المتسرع والمستند إلى عوامل متشرذمة سوف يؤدي لا محالة إلى الوقوع في الخطأ .

تاسعا : إن مهمة التقييم ستتزايد صعوبتها في المستقبل نظرا لتزايد وتسارع الحراك الاجتماعي وتباين الخلفيات والأطر الثقافية والمستويات الاقتصادية مما يجعل مهمة التقييم مهمة أكثر صعوبة مما هي عليه اليوم إذ لا زالت مجتمعات اليوم تعيش درجة مستوعبة من التماسك والتجانس والاستقرار .

التقييم والمساءلة في الإدارة التعليمية :

إن مناقشة المهام التي يقوم بها الإداري أو القائد التربوي يجب أن تتضمن جانبا مهما يتعلق بالربط بين مفهومي التقييم والمساءلة " Evaluation and Accountability " ومناقشة هذين المفهومين والعلاقة بينهما يعدّ أمرا ضروريا بسبب تنامي دور النظم التربوية في المجتمعات البشرية وزيادة حساسيتها لهذه المجتمعات إضافة إلى تضخم وتزايد البعد الاستثماري للنظام التربوي مما يؤكد ضرورة الاهتمام بهذين المفهومين .

وقد تزايد الحديث عن هذين المفهومين وعن العلاقة بينهما منذ السبعينات ، هذا بالرغم من أنهما مطروحان منذ أمد بعيد ، غير أن تزايد الحديث عنهما مرتبط بتزايد هوة الثقة بين المواطنين وبين العاملين في النظم التربوية سواء أكان على مستوى التعليم الإلزامي أم التعليم الثانوي ، أم على مستوى التعليم في كليات المجتمع ، أم على مستوى التعليم العالي . فمخرجات النظم التربوية وما يثار حولها

من تساؤلات وإشكالات اجتماعية وثقافية تعد من الأسباب الكامنة خلف المطالبة المتنامية لممارسة مساءلة تربوية Educational Accountability فالعديد من النظم التربوية سواء في بلدان العالم المتطور أو العامل النامي قد خيبت آمال مواطنيها كأداة فاعلة وإيجابية في بناء المجتمع المنشود وصوغ الإنسان الصالح . وإن كتاب أمة في خطر Nation At Risk الذي وزع عام ١٩٨٤ في الولايات المتحدة الأمريكية من قبل The Nation Commission on Excellence in Education يعد دليلا ساطعا على عدم رضا دولة متقدمة مثل الولايات المتحدة وعدم قناعتها بواقعها التربوي . لذا فإن المطالبة بالمساءلة التربوية قائمة على اعتقاد المواطنين بأن التربية قد فشلت في التحقيق الفاعل لتوقعاتهم شأنها في ذلك شأن إخفاق عدد من المؤسسات الاجتماعية الأخرى.

ويتضمن مفهوم المساءلة مسؤولية اختيار مجريات عمل يمكن أن تضمن تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها في فترة زمنية معينة وضمن سياسات ومصادر متفق عليها ، كما يتضمن وجود شواهد دالة على درجة تحقق ذلك . وقد تمت في السنوات الأخيرة محاولات لمساءلة وتقييم البرامج التربوية وبخاصة على مستوى التعليم العالي . ولم يكن هدفها التجاوب مع الضغوطات الخارجية المطالبة بتطبيق مفهوم المساءلة والمحاسبة فقط بل ،وبسبب ضغوطات داخلية ، مطالبة بإعادة توزيع المصادر والحاجة إلى المحافظة على نوعية البرامج وتطويرها . وهذه المحاولات شاملة لأنها تسعى إلى التجاوب مع قضايا مؤسسية تشتمل مدى واسعا في صنع قرارات النظام التربوي .

وتقوم محاولات مساءلة وتقييم هذه البرامج على أساس تعيين مجموعة أشخاص / شخص كوسيط مسؤول عن إدارة برامج التقييم وتنفيذها . ويلي ذلك إجراء دراسة ذاتية تقوم بها الفئات المعنية بالبرامج والقائمون عليها وتشمل الدراسة الإداريين وهيئة التدريس ، والموظفين ، والطلبة ، والخريجين وتسهيلات النظام

كافة وتتم هذه الدراسة في ضوء معايير تقييم معدة ومدروسة تتضمن الغرض من التقييم ، وتوجيهات عامة للسير وفقها ، ومجالات البرنامج التي تجمع المعلومات بشأنها ، ونماذج مقننة تتولى جهات البرامج المعنية ملئها .

وتشمل الأبعاد الرئيسة للبرنامج التي يفترض أن تغطيها الدراسة الذاتية ما يأتي (Carven,1980, 441-442) :

١ – إطار البرنامج : ويشتمل الجانب التاريخي ، والمنظمي وموقع البرنامج ضمن الإطار الأكاديمي .

٢ – حاجات البرنامج : ويشتمل حاجات البرنامج كما يراها المجتمع، والطلبة والعاملين فيه ومتطلباته المهنية كذلك .

٣ – معلومات عن البرنامج : ظروفه الأكاديمية ، ومدة ومتطلبات الحصول على الدرجة الأكاديمية فيه ، ومتطلبات القبول فيه، ومعلومات تغذية راجعة عن خريجيه ، وتفرعات البرنامج وإمتداداته.

٤ – المنهاج : ويشتمل مجموع الخبرات التربوية وملاءمتها ، وعلاقة المواد التي يقدمها بمتطلبات الدرجة .

٥ – الطلبة : طبيعة الطلبة المسجلين فيه ونسب المتقدمين والمقبولين ومستوى الطلبة ، ونسبة المتسربين ، وعدد المتخرجين ، والخبرات الميدانية المتوافرة للطلبة ، ومستقبل الطلبة في سوق العمالة ، وتوقع حاجات الطلبة المستقبلية .

٦ – أسرة البرنامج : وتشتمل أعضاء هيئة التدريس والموظفين ، ونوعيتهم ومصادر الحصول عليهم ، وطريقة تعيينهم ، وكيفية هيئة التدريس وقابليتها للنمو الأكاديمي ، وتطور هيئة التدريس وخطط

تجددها ، وتثبيتها وترقيتها ، وتسرب هيئة التدريس والموظفين ، والتعيينات الجديدة ، وسياسة الرواتب ، وأنماط عبء ونصاب أعضاء هيئة التدريس وطرق وأساليب تقييم العاملين ، وكيفية ومستوى الروح المعنوية لأسرة البرنامج .

٧ – الوضع المالي : مصادره ، وكميته ودرجة ملاءمته ، والحاجات الحالية والمستقبلية ، ومؤشرات متطلبات الميزانية ، وفرص تمويل متطلبات نماء برامج جديدة ومدى ملاءمة المساعدة المالية للطلبة .

٨ – تسهيلات البرنامج : مدى ملاءمة تسهيلات البرنامج ، وحاجاته المتوقعة للأجهزة .

٩ – خدمات داعمة لبعد البرنامج الأكاديمي : مثل مدى ملاءمة المكتبة ، وملاءمة الوسائل، والإرشاد الأكاديمي ، وخدمات الإرشاد المهني للطلبة .

١٠– توصيات: توصيات يضعها القائمون على الدراسة الذاتية للبرامج تتعلق بتغييرات في البرنامج أو تطويره وتحسينه .

وبعد بلورة هذا المنظور الشامل من البيانات يتم التأكد من شموليتها وسلامتها ووضوحها قبل توظيفها في عملية إصدار أحكام تقييمية . ومن ثم يتم أحد الأمرين: فإذا كانت نتائج التقييم إيجابية وظهر أن البرنامج ذو " صحة جيدة "، وأنه يمكن أن يستمر دون تغيير أو أجراء تعديلات طفيفة ، فإن عملية التقييم تختتم بتطبيق التوصيات النهائية التي توصل إليها القائمون على البرنامج . أما إذا بينت نتائج الدراسة أن البرنامج بحاجة إلى متابعة عملية التقييم ؛ عندئذ يشكل فريق تقييم ليمارس تحليل وتقدير أبعاد ومكونات البرنامج ومن ثم التوصية بخطوات وإجراءات من شأنها أن تخدم كيف البرنامج ونوع الممارسات التي يؤديها .

وضمن محاولة تقييم العملية التعليمية التعلّمية يمكن مناقشة التساؤلات الآتية وهي يتمحور حول لماذا ، ماذا ، من ، متى:

أولا : لماذا نقيّم التدريس والمدرسين ؟

أ – لتكون بعدا يساعد في قرارات تتعلق بشؤون الموظفين مثل :

- التثبيت في الخدمة
- الترقيـــة
- مهمات تدريسية
- الراتـــــب
- المكافــآت
- الحوافـــز

ب – لتكون بعدا يساعد على التطوير والتحسين من خلال :

- تحديد مجالات التطوير
- تحديد مجالات القوة
- اختيار أثر المستجدات.

ج – لتكون بعدا يساعد في إعلام الجماعات ذات الاهتمام مثل :

- الجسم الطالبي
- مجالس الآباء والمعلمين والمجالس التربوي المعنية
- المؤسسات والجهات الحكومية

د – لتكون بعدا يساعد على البحث التربوي في مجالات التعلم والتعليم

ثانيا : ماذا نقيـــــّم ؟

وتتم عبر مرحلتين :

أ – مرحلة التحضيــر

- تقييم سير العمل وذلك من خلال :
  - تقييم النشاطات التي تمكن من متابعة المســـتجدات في مجال المواد الأكاديمية
  - تقييم النشاطات التي تمكن من متابعة المســـتجدات في المجال المهني (التعليم والتعلم) .
  - تقييم النشاطات التي تمكن من متابعة الربط بيـــن مفاهيم النظام والتعلم والتعليم.
- تقييم مواصفات المساق ويشتمل على :
  - تقييم مخطط المساق وتفاصيله وجدوله الزمني .
  - تقييم متطلبات المساق التي تشتمل :
    - أهداف المساق
    - أدوات التقييم
    - النشاطات التعلمية
    - قائمة المراجع
    - إرشادات التعامل مع المساق
    - الكتب المقررة

ب – مرحلة التنفيـــذ :

- تقييم ما يتعلق بنشاطات المعلم وذلك مـــن خـــلال مـــدى مقدرته على:
  - تقديم خطة واضحة للمساق

- تفهم مخرجات المتعلمين
- تسهيل المناقشات الفعالة
- العمل الجماعي الفعال
- تفهم وتوضيح طرق وأساليب التدريس
- توفير الفرص المناسبة لممارسة التلاميذ لطرق وأساليب التدريس
- احترام وتشجيع وجهات النظر المختلفة
- بناء وسائل تقييم مناسبة
- توفير معلومات تغذية راجعة وتقييم مفيدة

- تقييم ما يتعلق بخصائص المعلم تشتمل :
  - اتصاف المعلم بالعدالة والموضوعية
  - اهتمام المعلم بتعلم التلاميذ
  - اهتمام المعلم بساعات وجوده في المكتب
  - اهتمام المعلم بدافعيته الذاتية ودافعية تلاميذه
  - اتصاف المعلم بالجدية والمتابعة الحثيثة والحزم
  - أن يكون محترما
  - أن يكون داعما
  - أن يكون تواصليا
- تقييم ما يتعلق بأنشطة التلاميذ من خلال مقدرة التلميذ على:
  - تحديد وتفهم النصوص
  - تتبع مضامين وبنى المساقات
  - فهم منطلقات سبل التمييز بين الأشياء

- فهم الأساليب التعبيرية ووصفها
- فهم وجهات النظر
- مناقشة مواضيع مختارة
- تفسير افتراضات وقيم المضامين
- تقديم تفسيرات المضامين والدفاع عنها
- تقديم تفسيرات الآخرين والدفاع عنها
- مشاركة الآخرين في الإعداد للقاء صفي
- إدراك تعلّمه وتقييمه .

- تقييم ما يتعلق بخصائص التلميذ :
  - مدى استعداده – مدى دافعيته
  - مدى تعاونه – مدى إنصافه
  - مدى ارتباطه – مدى دعمه
  - مدى حزمه وجديته
  - مدى انفتاحه على وجهات النظر الأخرى
  - مدى إقباله واستعداده للمغامرة
- تقييم ما يتعلق بالتعلم من خلال :
  - تقييم نماذج لأعمال التلاميذ
  - تقييم نماذج آداءات التلاميذ
  - تقييم نماذج نتائج امتحانات التلاميذ
  - تقييم نماذج آداءات التلاميذ ذات العلاقة بمساقاتهم الدراسية
- تقييم ما يتعلق بالمحتوى الدراسي وذلك من خلال :
  - تقييم نوع المساق الذي يشتمل :

- متطلبات المساق
- موقع المساق من المنهاج
- زمن المساق ومكانه
- تقييم التزامات المعلمين المهنية وتشتمل :
  - نشاطاتهم البحثية
  - نشاطات خدمّية
- تقييم العوامل والمتغيرات الذاتية على المحتوى

ثالثا : من يستطيع التزويد بالمعلومات ؟

يمكن الحصول على المعلومات عبر المراحل الآتية :

- التلاميذ الحاليون
- التلاميذ السابقون (الخريجون)
- الرفـــــاق
- رؤساء الأقسام
- الشخص ذاته
- المشرفون التربويون

رابعا : متى يمكننا التقييم ؟

يمكن أن يتم التقييم :

- في بداية المساق
- في أثناء المساق
- في نهاية المساق
- ما بعد المساق

التقييم في الإدارة التعليمية : نظرة أخلاقية

إن أهمية ممارسة عملية التقييم في الإدارة التربوية أمر لا خلاف عليه ، ولكن مهنة إنسانية بكل أبعادها كالمهنة التربوية ليس من اليسير تقييمها والحكم على فاعليتها ، وبخاصة إذا تم إدراك أن مسألة التقييم في التربية مسألة تحيط بها أحكام قيمية ، فالحكم قد يختلف من فرد لآخر بناء على مفاهيمهم وقناعاتهم لما يشكل إدارة تربوية فاعلة . إذا فما مضمون ومعنى مفهوم إدارة تربوية ناجحة ؟ وكيف يمكن تقييم " النجاح " في الإدارة التعليمية ؟ وما محكات ومعايير هذا النجاح؟ ألا تختلف هذه المحكات والمعايير باختلاف المجموعات المرجعية ذات العلاقة بالنظام التربوي من معلمين ، ومدراء ، وأولياء أمور ، وغيرهم .

إن عملية التقييم تهتم في جوهرها بتحديد درجة تحقق أهداف النظام التربوي ومراميه، وبما أن هذه الأهداف والمرامي تترجم بالضرورة من خلال مدخلات النظام وعملياته ومخرجاته لذا فان التقييم هو العملية التي يتم من خلالها تحديد درجة تحقق هذه الأهداف في أداء مكونات النظام التربوي جميعها .

إن الحكم على نجاح النظام التربوي من خلال الإنجاز الكمي المعلن لأهدافه يلقى قبولا لدى الممارسين والمسؤولين التربويين الذين كثيرا ما يعانون من ضغط السياسيين والاقتصاديين وغيرهم من الفئات المفتونة بالمنجزات الكمية أو الرقمية للنظم التربوية . وهناك بعض الباحثين أشاروا إلى أنه ليس المهم التحقق الرقمي لأهداف النظام التربوي بقدر ما تكون هذه الأهمية كامنة في قيمة هذه الأهداف وفائدتها للفرد والمجتمع ، بمعنى أن تكون الأهداف في ذاتها قيّمة (Scriven , 1967 : 39-83) .

ويرى جوبا Guba و لنكولن Lincoln أن نظم التقييم التقليدية القائمة فقط على التأكد من تحقق أهداف سلوكية هي نظم مفلسة لأنها لا تهتم بالاهتمامات الحقيقية لمجتمعاتها ، فمثل هذا التقييم قد يوفر معلومات رقمية مثلا ٩٠% ممن هم في سن التعليم ملتحقون بالمدارس ، ولكن ليس بالضرورة أن تكون لهذه النسبة المئوية دلالتها الكيفية فالتساؤل يكمن في مدى العلاقة الحميمة بوجود التلاميذ في المدارس وتعرضهم لتعلم وتربية لها قيمتها في تفعيل وتحريك المتعايشين مع هذا التعلم (Guba &Linedn,1981: IV).

لذا فإن ستفلبيم Stufflebeam يعرّف التقييم بأنه فعل يتضمن فحص شيء ما والحكم عليه وعلى قيمته ونوعه وأهميته وكميته ودرجته وظروفه (Stufflbeam,1975:7-12,17). فحتى يعدّ نظام تربوي ما أنه نظام فاعل فإن على المتعلم أن يناضل ويسعى نحو مقاصد متفق على أنها ذات قيمة أي لها علاقة حميمة بمتغيرات فلسفية وثقافية وأخلاقية وتاريخية وبمستوى حضاري معين .

وقد أكد العديد من الباحثين التربويين أن أفضل تأتّ أو تناول لعملية التقييم التربوي هو التقييم الذي تتم مناقشة معاييره مع المتأثرين والمعنيين به كافة بعيدا عن أية تحيّزات سياسية أو اجتماعية أو غيرها، إذ إن هناك أطرافا عديدة ومختلفة لها مصلحة في إصدار أحكام على ممارسات النظام التربوي ، وهذه الأحكام لا بد أن تمس سلبا أو إيجابا أفرادا معنيين لهم صلة أو علاقة بالنظام التربوي فعلى سبيل المثال؛ إذا كان من أهداف عملية التقييم تقرير مدى المساعدات أو الدعم المالي للنظام فلا شك أن هناك احتمالية في أن تحاول تلك الأطراف أو بعضها التأثير على القرار ليأتي هذا الدعم أكثر انسجاما مع تحيزاتها، وذلك يشكّل معضلة أخلاقية تعيشها عملية التقييم في النظم التربوية(Forest,1976:19) (Kinsey, 1981:155-168),.

الإداري التربوي والمعضلات الأخلاقية في ممارسة عمليات التقييم :

تتعايش عملية التقييم في النظم التربوية مع معضلات أخلاقيـــة تنبـــع فـــي مجملها من واقع الحياة ومن هذه المعضلات :

أولا : هل يفترض إعلام المقيّم أن هناك مقيما يمارس دورا تقييميا أو أنـــــه مـــن الأفضل أن يبقى دور المقيّم دون إعلان كتـــبرير لضمـــان دقـــة البيانـــات الناجمة عن عملية التقييم ؟

تعدّ هذه معضلة في البحوث الكيفية التي تتجاوز في عنايتها بعد الكم إلـــــى الاهتمام ببعد الكيف والنوع ، وتنطلق هذه المعضلة من أن وعي المقيميــــن بأنـــهم موضع تقييم قد يدفعهم إلى تعديل أو تكييف سلوكهم وهذا يجعل من غـــير الممكـــن على المقيم أن يتلمس السلوك الفعلي للشخص أو الأشخاص في الموقف المعين .

ثانيا : هل يفترض على الأقل أخلاقيا أن يشارك المقيّمون معطيات التقييـــم التـــي وصلوا إليها مع الأفراد الذين كانوا موضع التقييم ؟ أم أن المفـــروض أن لا يتجاوز تعميم نتائج التقييم الأفراد الذين هـــم فـــي موضـــع الســـلطة فـــي المؤسسة؟

إن واقع الأمر يبين أنه من الممكن تعميم نتائج التقييم على كل المعنيين بـــه، وفي أحيان أخرى يمكن أن يتم التعميم حتـــــى علـــى الجمـــهور بـــهدف تفحصـــه وتمحيصه، غير أنه يمكن التعامل مع معطيات التقييم بخصوصية بمعنى أن لا يطلع عليها سوى المسؤولين المعنيين فقط .

ويمكن تدبر هذه التوجهات في ضوء مفهوم أدائي واضح ، بمعنى أنـــــه إذا كان الهدف نمو العاملين وإدراكهم واقع أدائهم ، فلا شك أنه مـــــن المفيـــد أن يتـــم إطلاعهم على نتائج تقييمهم ، أما إذا كان الهدف تبصير الجماهير وتثقيفها فيمكـــــن صوغ معطيات التقييم بشكل يمكن الفرد العادي من تفهمها واستنباط نتائج وأحكـــام

منها ، أما إذا كان هدفها إصدار أحكام فيمكن تخصيص الإطلاع على نتائجها بالمسؤولين فقط .

وعلى أية حال يجب أن لا يغيب عن بال متخذ القرار في مثل هذا المجال أن فاعلية الإداريين قد تتعثر أحيانا إذا ما اتخذوا قرارا بتعميم نتائج التقييم كافة على العاملين في النظام بغض النظر عن أي ظرف لأنهم سيواجهون عندئذ بحالات تذمر واستياء وشكاوى مستمرة من البعض مما يضيع وقت متخذ القرار ويسهم في خلق مناخ منظمي متوتر ويعيق الممارسة الفاعلة للعاملين والإداريين أنفسهم .

لكن هل عدم إعلام المقيمين بنتائج تقييمهم يشكل عملا لا أخلاقيا ؟ قد لا يكون من السهل الوصول إلى إجابة حدية وربما كان المخرج يتوقف على إيجاد الوقت المناسب والأسلوب الملائم لأعلام المقيم بنتائج تقييمه شريطة مراعاة بعد مفهوم الذات لديه بمعنى اللباقة وحسن التأتي في إعلام المقيّم .

ثالثا : هل يفترض أن تكون معايير التقييم المعتمدة معلنة مع بداية عملية التقييم حتى يعرف المقيّمون أسس الحكم على أداءاتهم ؟

هناك من يرى أنه لا ضرورة لإعلام المقيّمين بمعايير تقييمهم حتى لا تتأثر ممارساتهم بمتطلبات هذه المعايير (Scriven,1972 : 1- 4) بينما هناك وجهة نظر أخرى تنطلق من أن المسلمات الديمقراطية ومتطلبات بعد المساءلة تستدعي أن يكون الخاضعون للتقييم على وعي كامل بالمعايير أو المحكات التي سيقيّمون على أساسها . وأن الإجابة عما سبق ليست حديّة نظرا لأن المتغير البشري بثقافته ومستوى نضجه الحضاري مهم في أي بديل يتم اختياره !! .

رابعا : هل يفترض أن يتقيد المقيّمون في تقاريرهم بحرفية المسؤوليات الموكلة إليهم أم أنهم ملزمون بالإبلاغ عن أية ممارسات مؤذية أو محبطة تمت

ملاحظتها بالرغم من أنها ليست من ضمن المسؤوليات المباشرة لأداء دورهم التقييمي ؟

من الناحية الأخلاقية فلا مجال للاختلاف حول هذه المعضلة إذ إن على المقيّمين أن يبلغوا عن مثل هذه الأمور ويضعوها وينقلوها بأمانة وصدق كي يتم التعامل معها وبخاصة أنه قد تكون لها مترتبات معيقة لتحقيق أهداف النظام ومراميه ، وفي النظام التربوي تصبح المسؤولية الأخلاقية أوسع وأشمل وأخطر لأن آثار مثل هذه الممارسات المحبطة قد تتجاوز البعد الاقتصادي إلى التأثير على مستقبل المجتمع ككل من خلال تأثيرها على بناء أجياله المستقبلية .

خامسا :هل يفترض أن تستجيب إدارة النظام التربوي لمخرجات عملية التقييم وما تم طرحه من قبل من شملتهم هذه العملية ... وإلى أي مدى ؟

كثيرا ما يسمع المرء تعليقات وردود فعل من الأفراد العاملين في النظام التربوي عن مدى مردود أية ممارسة تقيميه وفائدتها ما دامت لا تكون متبوعة بقرارات ترشيدية أو تصحيحية !! فما فائدة الحصول على بيانات ومعلومات ما دامت لن توظف أو يستفاد منها في اتخاذ قرارات إجرائية مناسبة ؟!!

فليس هنالك شيء أكثر ضجرا ومضايقة من إحساس الإنسان مقيما أكان أم مقيما من أنه أمضى وقتا في التعامل مع متطلبات عملية تقييم ما ليجد في النهاية أن آراءه ومقترحاته وتعليقاته ووقته وجهوده لم يكن لها أي أثر على سير النظام ! فلا شك أن عدم الاهتمام بوجهة نظر الأفراد المتأثرين بالتقييم فيه إهمال واضح للمفهوم الديمقراطي وروح التشاركية التي لا بد من العمل على تعميمها كمكون أساسي من مكونات مناخ النظام التربوي ، وهذا بعد أخلاقي مهم جدا لمستقبليات التعامل مع مفهوم عملية التقييم في نظمنا المختلفة .

وبما أن تلك التساؤلات ومثيلاتها تؤكد أهمية وحساسية الممارسات التقييمية وضرورة التعامل معها بوعي وموضوعية ومسؤولية فيجدر الاهتمام بالمشاكل التي تواجهها عملية تقييم الأداء ؛ فعلى سبيل المثال التحيّزات الشخصية للمقيم ، واتجاهه نحو الوسط في تقييم وتقدير العاملين معه ، والميل إلى الحدّية في التقييم بتوجهه نحو التساهل أو التشدد ، وافتقاره للفهم الموضوعي والواضح لأبعاد عملية التقييم ومترتباتها. جميع هذه الملاحظات والمشاكل وغيرها يبقى لها أثرها على عملية التقييم ولا بد من وعيها والحرص على البحث عن سبل التعامل الفاعل معها للوصول ما أمكن الى افضل درجات الموضوعية والدقة في أية ممارسات تقيمية.

المراجع :

- Alkin, M.C., R. Daillah, and P. White, "Using Evaluation : Does Evaluation Make a Difference ? " , Beverly Hills , Cal :Sage, 1979
- Bowen, D. "Value Dilemmas in Organization Development", Journal of Applied Behavioral Science , 1977
- Craven, Eugene , "Evaluating Program Performance ",in Improving Academic Management , eds. , San Francisco, Paul Jedamus, Marvin W. Peterson and Associates, 1980
- Cronbach, Lee J. ,et al, "Toward Reform of Program Evaluation ", San Francisco : Jossey – Bass Publishers , 1980
- Dressel, P. L.,Handbook of Academic Evaluation : Assessing Institutional Effectiveness , Student Progress , and Professional Performance For Decision Making Higher Education ", San Fransisco : Jossy – Bass Publishers , 1976
- Forest, L.B., "Program Evaluation : For Reality ", Adult Education,26(3),1976
- Glaser, Edward M., Harold H. Abelsom , and Kathales N. Crrison, "Putting Knowledge to Use ", San Francisco : Jossey-Bass, Publishers, 1983
- Guba, E. G. and Y.S. Linedn,"Effective Evaluation", San Francisco : Jossy – Bass , 1981
- Kinsey, D., "Participatory Evaluation", Evaluation Comment, Evaluation Comment, 31(3),1981
- Lindblom, C.E. and D.K. Cohen, "Useable Knowledge : Social Science and Social Problem Solving", New Haven , Conn: Yale University Press , 1977

❖ Scriven, M. ,"The Methodology of Evaluation ", in R. M. Gagne, M. Scriven and R. W. Tyler (ed.) "Perspectives on Curriculum Evaluation", Skokie, Ie.: Rand Mxnally , 1967

❖ Scriven, M. "Pros and Cons About Goal Free Evaluation", Comment 4,1972 .

❖ Scriven, M.,"The Methodology of Evaluation in R.E. State", (ed.) Curriculum Evaluation American Education at Research Ass. , Monogragh Series on Evaluation No.1, Chicago: Rand McNally 4 ,1967

❖ Stufflebeaim, Daniel L. ,et al , "Educational Evaluation and Decision Making", Itasca, Ill.: Peacok , 1971

❖ Stufflebeam, D.L., "Evaluation as A community Education Process", Community Education Journal 5 (2),1975

❖ Suchman, E.A., "Evaluation Research", N.Y.: Russel , Sope Foundation , 1967

❖ Taylar, George (ed), "The Teacher as Manager", London : National Coucil For Educational Technology , 1970

❖ Thorndike, R.L. and Hegen, E., "Measurment and Evaluation in Psychology and Education ",N.Y.: Wiley ,1969

❖ Tyler, R.W., "General Statement on Evaluation ", Journal of Educational Research ,1942

❖ Worthen, B.R., and J.R. Sandens, "Educational Evaluation : Theory and Practice ", Belmant: California ,1973

❖ Zammuto, Raymond F., "Assessing Organizational Effectiveness", N.Y.: Albany : State University of N.Y. Press ,1982

❖ هاني عبد الرحمن الطويل ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي ، عمان ، ١٩٨٦



البعد الإنساني في الإدارة التعليمية



البعد الإنساني في الإدارة التعليمية

المقدمة

تعيش المجتمعات الإنسانية اليوم تسارعا في التطور والتقدم في شتى المجالات التربوية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها . والتعامل مع هذا التسارع الدينامي في مختلف نظمنا الاجتماعية يتطلب إدارة متميزة في المدخلات البشرية لهذه النظم وكذلك في مدخلاتها الأخرى كافة .

ويشكّل الإنسان متغيرا حاسما في النظم الاجتماعية إذ إن بناءه وتنشئته يعدّان أمرين أساسيين لا بد من تفهمهما والعناية بهما سعيا لنجاح هذه النظم في تعاملها مع هذا التسارع الذي نعيش .

والنظام التربوي بإدارته وأداءاته ومدخلاته وعملياته يعد محورا أساسيا تتجه نحوه الأبصار في بناء إنسان المستقبل القادر على التعامل الفاعل مع عالم القرية الصغيرة الذي تعيشه الإنسانية . إذ إن العاملين في مختلف المؤسسات في النظم الاجتماعية كافة هم من مخرجات هذا النظام التربوي يعكسون واقع هذا النظام ويجسدون عمليا مدى نجاح أو فشل مخرجاته .

ولعل التجربة اليابانية هي أصدق مثال على ذلك . فاليابان كدولة انـــهارت بنيتها التحتية في أعقاب الحرب العالمية الثانية إلا أنها عندمـــا قـــررت النـــهوض وضعت جلّ ثقلها في نظامها التربوي فكانت اليابان المعجـــزة واليابـــان المنافســة لأكثر الدول تقدما ، بحيث أصبحت ، والعالم على عتبة القرن الحادي والعشـــرين ، دولة تقف مناظرة لكل الدول الصناعية الكبرى اقتصاديا وتكنولوجيا والمســـؤولون عن هذا النجاح الياباني المتميز هم في واقع أمرهم من مخرجات النظـــام الـــتربوي الياباني .

والنظام التربوي يعد من الأنظمة الاجتماعية المعقدة التركيب لتنوع وتعـــدد مدخلاته وتشعب مكوناته الفرعية وتعقد شبكة العلاقات بينها . إلا أن الإنسان يشـكل المتغير الأساسي في هذا النظام باعتبار النظام التربوي نظاما مؤنسنا مادته وخامتـــه الأساسية الإنسان سواء أكان إداريا أم معلما أم متعلما . ومن الطبيعـــي أن يعـــزى نجاح هذا النظام إلى نجاح العاملين فيه . فإدارة النظام التربوي تختلف عـــن إدارة أي مصنع أو مشغل أو شركة إذ يسهل في مثل هـــذه الإدارات ضبـــط المدخـــلات والتحكم في العمليات وبالتـــالي ضبط المخرجات وتحديدها بدقة متناهيـــة . وذلـــك على عكس ما هو واقع في النظام التربوي إذ لا تتسم مدخلاته ومكوناتـــه البشـــرية بدرجة التجانس والتشابه وسهولة الضبط والتحكم نظـــرا لتعـــدد وتبـــاين خلفياتـــها ومستوياتها الفكرية والثقافية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها .

ويتطلب اهتمام النظام التربوي وتركيزه على التعامل الفاعل مـــع الأبعـــاد الإنسانية العقلية والانفعالية والاجتماعية . ففي البعد العقلي يتم التركيز فيه على بناء فكر الإنسان ونماء ثقافته وعلمه ومعارفه . أما البعد الإنفعالي فيتم التركيز فيه علـــى تطوير أحاسيس الإنسان ومشاعره ونضجه العـــاطفي وتفـــهم همومـــه ودوافعـــه وتحيزاته ومفهومه لذاته . بينما البعد الاجتماعي يجسّد قيم الإنسان وما لديـــه مـــن عادات وتقاليد وأطر مرجعية يوظفها في ضبط سلوكه والتحكم في تصرفاته .

وهذه الأبعاد ليس من السهل قياسها أو تحديدها أو تكميتها مما يزيد في صعوبة التعامل معها نظرا لتباين البيئات والأطر المرجعية للأفراد مما يشكل تحديا واضحا وصريحا للقائد والمسؤول الإداري التربوي إذ يعيش هذا المسؤول في وسط جو بشري دينامي . تكثر فيه التباينات والبدائل الفكرية والطموحات والآمال البشرية وفي ظل هذا الاختلاف والتباين يجد الإداري التربوي نفسه مضطرا لأن يتعامل معه مراعيا ما أمكن خصائص وسمات مدخلاته البشرية كلها ساعيا إلى تحقيق مخرجات أقرب ما تكون إلى المخرجات النموذج التي يفترض أن يحققها النظام التربوي .

وضمن هذا التوجه تعددت الرؤى حول ماهيّة الطريقة الأنسب في إدارة النظم التربوية...... أهي الإدارة العلمية التي تستند إلى مرتكزات تبتعد بعض الشيء عن الاهتمام بالإنسان في مقابل تركيزها على السبل العلمية التي ثبتت فعاليتها في تعظيم المخرجات المتوخاة .....أم هي الإدارة الإنسانية التي تهتم ببعد الإنسان وما يشتمله من أبعاد ومكونات بنائية باعتبار الإنسان المتغير الأهم في إنجاز المخرجات المتوخاة ؟ إن الإجابة عن هذين التساؤلين ليست من السهولة حسمها ولكن يمكن التقدير أن الإدارة التربوية تحتاج إلى العلمية في شكلها والإنسانية في مضمونها .

فالإدارة التربوية لها مهام ومفاهيم وأسس علمية تشترك فيها الإدارات جميعا من تخطيط وتنظيم وتنسيق وتنفيذ وتقييم ، غير أن البعد الإنساني يفرض نفسه على محتوى وأداء هذه الإدارة إذ إن تجاهل الإنسان بقيمه واتجاهاته ودوافعه وهمومه وآماله وآلامه في الإدارة التربوية يشكل ابتعادا عن واقع هذه الإدارة ويخلق فجوة وهوة عميقة من تفعيل العاملين معها مما يؤثر من فاعلية وكفاية عمليات هذا النظام ومخرجاته .

ومن هنا فإن العنصر البشري هو العمود الفقري في الإدارة التربوية مما يفرض على قادة هذا النظام ومسؤوليه السعي الحثيث لفهم سلوك الإنسان والتنبؤ به وكيفية التأثير فيه وصولا إلى نجاح النظام التربوي .

الإنسان كمدخل في الإدارة التعليمية :

الإدارة هي استثمار بشري يسعى الإداري من خلاله إلى تعرّف منظومة حاجات العاملين معه وعلى مختلف الأبعاد البنائية لشخصياتهم بهدف التعامل الفاعل معهم عبر تطوير مهاراتهم وإثارة دوافعهم لتحقيق أفضل مستوى ممكن من الأداء والإنجاز . إلا أن إدارة الأفراد وقيادتهم هي أكبر من مجرد تسيير العاملين أو صناعة القرارات أو حتى رسم السياسات ووضع الحوافز أو تطبيق الأنظمة والتعليمات . والقيمة المضافة لأي عمل إداري تكمن في البحث عن أفضل السبل لتثوير إمكانات الأفراد وطاقاتهم على العطاء والإنجاز الفاعل عبر تطوير درجة استغراقهم في أداء متطلبات أدوارهم . والإنسان هو محور مهم في أي ممارسة إدارية وهو المدخل الأساس في أي نظام اجتماعي وبشكل خاص في نظام اجتماعي مؤنسن كالنظام التربوي .

والمحاولات الجادة في فهم سلوك الإنسان بكل أبعاده ترمي في النهاية إلى هدف مهم وهو الوصول بكل فرد ومعه في المجتمع إلى أقصى درجة ممكنة لطاقاته واستعداداته للعمل والعطاء ضمن الظروف التي يعيش بها مع ضمان رضا الإنسان عما يقوم به وقناعته بما يبذل من جهد ليكون إنتاجه على مستوى من الجودة والإبداعية .

إضافة لذلك فإننا نسعى إلى إيجاد الإنسان الصالح وليس المواطن الصالح فقط ، إذ إن الإنسان الصالح يتضمن المواطن الصالح . **ولكن ما معالم الإنسان الصالح الذي نسعى إلى بنائه حتى يكون إداريا فاعلا ؟**

إن تحديد المعالم العامة للإنسان الصالح من الصعب حصرها لأن مضامين الصلاح والجودة تختلف من بيئة لأخرى ومن ثقافة لأخرى وقد تختلف من شخص لآخر . ولكن هناك قواعد مشتركة تشكل الأساس للإنسان الذي يفترض أن يكون صالحا وأهلا للعيش في عصر تخلّص من حواجز الانغلاق والتقوقع واتجه نحو الانفتاح والتواصل السريع . **فمن معالم الإنسان الصالح والإداري الفاعل ما يأتي:**

- **معارف ومفاهيم (البعد المعرفي) :**

البعد المعرفي هو مجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم المعرفية والعلمية التي من شأنها توسيع مدارك الأفراد علميا وإكسابهم أساسا قويا من المعارف والحقائق والمفاهيم التي تتيح لهم فهم أنفسهم ومجتمعاتهم وثقافتهم والانفتاح على الإرث الحضاري للثقافات الأخرى . وإن بناء هذه القاعدة المعرفية يحتاج إلى عقول إدارية واعية تتسم بالمصداقية والموضوعية واحترام الذات والثقة بها ، وتعي أهمية التخطيط لإثراء البعد المعرفي دون أن تذيب مجتمعاتها في صراع الثقافات لتجد نفسها في النهاية دون هوية . فالإنسان الصالح والإداري الفاعل لا يكون عضوا عارفا فاعلا في مجتمعه وحسب بل وفي أي مجتمع .

- **اتجاهات وقيم (البعد القيمي) :**

البعد القيمي هو الميزان الحساس الذي يحاول الإنسان من خلاله إعطاء قيمة للأمور ، وهو بعد أساسي وضروري لإثراء البعد السابق المتعلق ببناء قاعدة معرفية ومفاهيمية عميقة لدى إنسان العقد القادم تمكنه

من التعامل الفاعل مع المواقف والمستجدات الإدارية التي من المتوقع أن يعايشها .

فالبعد القيمي هو الذي يساعد الإنسان على محاكمة الأمور ضمن معايير محددة ترشده إلى المناسب من غير المناسب منها . كما أنه يساعد الإنسان على تكوين اتجاهاته نحو نفسه والآخرين ، وإبعاده عن العشوائية والفوضى وتكسب سلوكه الاتزان والكياسة والعقلانية . إضافة إلى ذلك فإن امتلاك بعد قيمي راسخ عند الإنسان يساعد على تكوين رؤية واضحة لكيف التعامل مع مجتمعه الذي يعيش فيه ومع متغيراته وكذلك مع مجتمعات أخرى مختلفة عنه .

- **السلوك والمهارات (البعد المهاراتي) :**

وهذا البعد هو ترجمة إجرائية سلوكية للبعدين المعرفي والقيمي . إذ لا بد من الانتقال بالبعدين السابقين من إطارهما النظري إلى إطارهما العملي وذلك بتحويلها إلى سلوكيات قابلة للملاحظة ومهارات تجسد هذا البعد النظري .

إن المطلب الأساس الذي يفترض أن يقوم به الإنسان الإداري في مجال الإدارة التعليمية هو اهتمامه وحرصه على الانتقال بالمنظومات المعرفية والقيمية لدى المتعايشين معه من مستوى مجرد المعرفة إلى مستوى المهارة وتعميق مقدرتهم على ترجمة معارفهم وقيمهم إلى سلوكات معاشة وملاحظة .

هذه بعض معايير صلاح الإنسان سواء أكان إداريا أم غير ذلك فالمهم أن نبني إنسانا قادرا على أن ينظر إلى متغيرات عصره ويتعامل معها ويفسرها من خلال إطار فكري ناضج وواع ومسؤول .

محدّدات السلوك الإنساني :

إن السلوك الإنساني ليس سلوكا مقننا بل سلوكا ديناميا يتفاوت بين الأفراد وعند الفرد نفسه . فالإنسان يمتلك بعدا بنائيا فيه الكثير من المعارف والمفاهيم والعواطف والقيم والاتجاهات وأبعاد أخرى تسهم في تشكيل سلوكه وتحديد معالم تصرفاته فهو ليس عضوا فارغا يستجيب للمثيرات بطريقة آلية محددة بل إن هذه المثيرات تحتك بما لدى الإنسان من أبعاد بنائية وتتفاعل معها مُشَكِّلة سلوكاً إنسانياً محدداً في ذلك الموقف وهذا ما يجعل فهم السلوك الإنساني بحاجة إلى تبصر وتروّ.

كما أن الإنسان ليس عضوا عارفا فقط ، فخيارات الإنسان في الحياة لا تستند إلى بعده المعرفي فقط ، بل إن هناك عوامل أخرى تتفاعل بداخله كقيمه واتجاهاته ومعتقداته وهذه العوامل تتداخل مع بعد معرفته في تحديد خياراته وفي انتقاء البديل الأنسب الذي يراه . ولكون الإنسان ليس بالعضو الفارغ ولا بالعضو العارف فقط فإن نمط سلوكه المتوقع ليس من السهل تحديده نظرا لتأثره بما لديه من عواطف وانفعالات وأبعاد بنائية أخرى وكذلك بظروفه وبيئته المحيطة .

إن ما سبق يقود إلى طرح التصور الدينامي في السلوك الإنساني . فالإنسان يمتلك بعدا معرفيا كما يمتلك مجموعة من القيم والدوافع والاتجاهات والحاجات التي يقع بعضها في نطاق الشعور وبعضها الآخر في نطاق اللاشعور وهذه جميعها تؤثر في تشكيل السلوك الإنساني ضمن إطار اختلاف الظروف التي يمر بها . **ويتأثر هذا التصور الدينامي بمؤثرات عدة منها :**

١ – الهدف الذي يسعى إليه الإنسان .

٢ – الموقف أو البيئة المحيطة .

٣ – الاستبصار وهو الإدراك المتعمق لطرق تحقيق الـــهدف أو الغايـــة ويتأثر بالبعد الدينامي الخاص بكل إنسان .

فالغاية التي يسعى الإنسان إلى تحقيقـــها تحـــدد الطريـــق الـــذي سيســـلك وللاستبصار أثر في اختيار هذا الطريق باعتبار أن الاستبصار لا يدل تماما علـــى ما تقع عليه الحواس من أمور بقدر ما يضفي عليها من معان متأثرا بذلـــك بـــالبعد البنائي الفريد لكل إنسان . ولذا فإن الطرق والأساليب التـــي يعتمدهـــا الإداريـــون تتباين بتباين شخصياتهم وبيئاتهم وظروف عملهم .

وعلى الإنسان أن يدرك أنه ملزم بالتعامل مع عالمـــه الخـــارجي ، وهـــذا التفاعل بين الإنسان وعالمه المحيط به يوصله إلى وضع توافقي مرحلي دينـــامي . ومع أن عوامل البيئة ذات تأثير واضح في سلوك الإنسان إلا أن هذه العوامل ليست مطلقة ولا تؤخذ بجمودها بل إنها تؤثر على السلوك اعتمادا علـــى الكيفيـــة التـــي يدركها بها الفرد . فالإنسان يتعلم الكثير من خلال تعامله مع بيئته ومحيطه . ومـــن هنا فإن الإنسان لا يعتمد نمطية معينة في التعامل مع المشاكل والقضايا المتشـــابهة بل يتعامل مع كل موقف على أنه موقف جديد .

مما سبق تتضح أهمية البعد البنائي للإنسان مما يوجب الاهتمام بمكونـــات هذا البعد، والتفكير المعمّق فيه يصل بالإنسان إلى فهم كيـــف وطريقـــة تفكـــيره . فالاهتمام بالإنسان وبكيف تفكيره و سلوكه مرده الاهتمام بزيادة فاعليته التي يجـــب أن تستند إلى تقنيتين أساسيتين وهما التقنية العقلانيـــة والتقنيـــة الإنســـانية وذلـــك للموازنة بين بعدي الإنسانية والإنتاجية في النظم الاجتماعية . وهذه الموازنة بيـــن هاتين التقنيتين الإداريتين تتأثر بأبعاد عدة من أبرزها ما يتعلق بالإدراك ، والقيـــم، والاتجاهات ، وبالدوافع والحوافز .

الإدراك وأثره على السلوك الإداري :

إن الإنسان في إدراكه لما يحيط به لا يرى جوهر الواقع ولكنه يفسر ما يراه من وجهة نظره ثم يسميه " واقعا " أي أن الإدراك هو عملية ينظم فيها الأفراد انطباعاتهم الحسية ثم يفسرونها لتعطي معنى لبيئتهم . فقد اتفق الفلاسفة وعلماء النفس على فرضية مفادها أن ما يراه الفرد والطريقة التي يرى بها تتصل مباشرة بما يعرفه ويؤمن به عن العالم وما به من أشياء، وأن ما يتعلمه ويعرفه الإنسان لا يلوّن فقط رؤيته للأمور ولكن يؤثر أيضا في طريقة تقييمه لها وكيفية تصرفه نحوها (Eliot,1971 : 186) .

فإن حاجة الإداري إلى معرفة الآخرين وفهمهم تستدعي منه معرفة خصائصهم وفهم الأبعاد والعوامل التي تؤثر في سلوكهم . فالإدراك والاستبصار الواعي للعمل والعاملين والتعامل الفاعل معهم من منظور إنساني موضوعي بهدف الوصول بهم ومعهم لأقصى طاقاتهم الممكنة يتطلب مهارة إدراكية متقدمة وحصيفة يفترض أن يمتلكها الإداري وهذه تتوقف على خبرة الفرد وتعلمه ومستوى ذكائه. لذلك يلاحظ أن الأفراد يتفاوتون في كيف إدراكهم لاحساساتهم ولما يعايشونه من مواقف ويمرون به من خبرات . فلو تم سؤال عينة ممثلة في إحدى المدارس عن رأيهم في فعالية معلم معين يقوم بتدريسهم ، لكانت استجاباتهم متفاوتة . فبعضهم قد يعدّه معلما ممتازا بينما آخرون يعدّونه متوسطا ، مع أن سلوك المعلم لم يتغير والتلاميذ موجودون في قاعة الصف ذاتها . ولكن الذي اختلف هو الطريقة التي يدرك فيها كل تلميذ مفهوم الفعالية وتأثره بانطباعاته الشخصية عن معلم معين .

إن حاجة الإداري لمهارة الإدراك لممارسة دوره تعني ضمنا التعامل مع آخرين في منظمة معينة . هذا التعامل من شأنه أن يؤدي إلى تكوين عدد من

الانطباعات بين المتعاملين . وهناك محذور من أن تشكل انطباعات الإداري ، المتأثرة بإدراكه لنفسه وبالأبعاد والخصال التي تقع في قمة تنظيم أولوياته ، منطلقا وحيدا في الإقبال على التعامل مع العاملين أو الإحجام عنه .

وهناك محذور آخر وهو أن تعامل الإداريين ، أحيانا ، مع الجوانب الغامضة للعاملين معهم يُلَوَّن بما في ذات الإداريين من أحاسيس ومشاعر عن هؤلاء العاملين سواء أكانت موضوعية أم ذاتية .وفي ملاحظة الخصال الاجتماعية لشخص ما فغالبا ما يتعدى الملاحظ حدود المعلومات المتوافرة لديه إلى مرحلة إصدار اجتهاد أو حكم تكون لأبعاد المُلاحِظْ وقيمه دور أساسي في هذا الاجتهاد أو الحكم .

إن الاهتمام بموضوع الإدراك ليس هدفه فقط إبراز رؤية الأفراد لواقعهم بل أيضا لمحاولة التعرف على مترتبات الإدراك على سلوكاتهم وأحكامهم . فقد تنفق مؤسسة ما مبالغ طائلة لتوفير بيئة عمل مناسبة ومريحة للعاملين فيها ، ولكن بالرغم من النفقات الطائلة فإن حكم العاملين لا يتوقف على ما قامت به إدارتهم من عمل بقدر ما يراه وما يعتقده العاملون ، أي أن إدراك العاملين للموقف يشكل أساسا لسلوكه المنظمي .

لذا فإن ما يدركه الأفراد عن مواقف عملهم وظروفها يؤثر في إنتاجيتهم أكثر من الموقف بحد ذاته . فالقضية ليست ما يقوم به الإداري على أهميته ، ولكن المهم هو الكيفية التي يدرك بها العاملون ما يقوم به الإداري من عمل أو سلوك يتعلق بمنظمتهم أو بالأدوار التي يمارسونها . وإن ما ينطبق على إنتاجية العامل ينطبق على انتظامه في عمله وتمسكه به . بمعنى أن سلوكات التغيب أو عدم التغيب عن العمل وكذلك سلوكات ترك العمل أو البقاء فيه هي في حقيقة أمرها ردود فعل للطريقة التي يدرك بها العامل عمله والبيئة التي يعمل فيها .

أما بالنسبة لرضا العاملين عن عملهم ، فهو أمر يتعلق بحكم ذاتي يمارسه العامل متأثرا في ذلك ببعد إدراكه لهذا العمل . فإذا ما أريد تحسين مستوى رضا العاملين عن عملهم ، فإن المنطلق هو تحليل طريقة إدراك العاملين لعملهم وأبعاده ومن ثم بذل جهد مقصود لتحسين هذا الإدراك سواء أتعلق ذلك بخصائص العمل ، أم بأسلوب الإشراف فيه ، أم بمجمل النظام الذي يعملون فيه بحيث تكون الغاية هي تطوير إدراكات إيجابية عن العمل والنظام ككل .

وقد حدد جبسون Gibson العوامل المؤثرة في عملية الإدراك ومنها :

١ - النمطية : وهي أن المدير يحمل صورة في ذهنه عن العاملين وهذه الصورة التي يحملها عن كل عامل تؤثر في تعامله معه .

٢ - الانتقاء : وهو اختيار المعلومات المناسبة من مجموعة كبيرة من المعلومات التي يجدها الإداري مهمة في اتخاذ القرار .

٣ - عوامل الموقف : المواقف التي يمر بها الأفراد تؤثر في الإدراك فاتجاهات الأفراد ولهجتهم وكلامهم والموقف الذي تم فيه الحوار ، جميعها تؤثر في دقة الإدراك .

٤ - الحاجات والمدركات : الإنسان عادة يرى ما يرغب في أن يراه وفقا لحاجاته ورغباته وهذا أيضا ما يحدث مع الإداري .

٥ - العواطف : للحالة العاطفية والانفعالية أثر كبير في إدراك الإنسان وقراراته سلبا أو ايجابيا . (Gibson,1982)

فالإدراك مفهوم يتأثر بمجموعة كبيرة من العوامل التي تجعل المرء يدرك الأمور بطريقته الخاصة ويؤثر في كيف الأداء الإداري ونوعه وعلى رؤية الإداري للتنظيم الذي يقوده وفهمه لما يحدث حوله من تغييرات ، وتصوره وكيف استبصاره لعلاقات العاملين فيه مما يؤثر على مناخ منظمته .

وبشكل عام فالإنسان لا يدرك كل ما يحيط به بالدرجة نفسها ، فإدراك الإنسان انتقائي أي أن الإنسان أقرب إلى إدراك ما ينسجم مع أفكاره واتجاهاته وقيمه وما يريد فعلا أن يدركه في إطار اهتماماته .

ويمكن تلخيص العوامل المؤثرة في إدراك الإنسان بما يأتي :

- ❖ الإنسان وما يحمل من قيم واتجاهات وميول وطموحات ومعارف ..الخ.
- ❖ الهدف والغاية التي يسعى إلى تحقيقها من أي عمل يقوم به .
- ❖ الموقف وهو الإطار أو الخلفية التي يتم ضمنها عملية الإدراك .

فالإداري الناجح هو الذي يوظف الخبرات التي يمر بها في إدراك وفهم وتبصر سلوك العاملين معه بصورة أكثر دقة تنعكس إيجابيا على مناخات العمل المنظمية وعلى فاعليتها الداخلية والخارجية .

القيم وأثرها على السلوك الإداري :

إن السلوك الإداري مفعم بالقرارات ذات الأبعاد القيمية . فالإداريون يعيشون عملية ممارسة مستمرة لمنظوماتهم القيمية . ويتضح أثر ذلك بشكل جلي في جميع مستويات الهرم الإداري العليا والوسطى والإجرائية ، وبشكل خاص عند مستوى صنع السياسات التربوية ورسمها وما يتطلبه ذلك من ضرورة مراعاة ارتباطها بالأطر العلمية والاجتماعية والسياسية لهذه المجتمعات .

وقد تفاوتت وجهات نظر الباحثين في تحديد ماهية القيم وتعريفها . فـــيرى مكوبر أن القيم معتقدات تحدد أهمية الأهداف وكيفية التصـــرّف وفقـــها (نـــاصر العديلي ، ١٩٩٥ : ١٢٩) .

أما مندل و جوردان فكانت لهم نظرة مختلفـــة لطبيعـــة القيـــم وماهيتـــها، وملخصها:

- القيمة ليست رأيا أو موقفا وهي لا تختلف عن الاتجاهات فـــي النـــوع ولكن في العمق وهي ملازمة لمعتقدات الشخص وأفكـــاره ومشـــاعره وتؤثر في حكم الفرد على الأمور .
- القيمة ليست فعلا ولكن يمكن إعطاء فكرة عن قيم فـــرد معيـــن مـــن خـــلال تصرفاته وأفعاله .
- القيمة ليست حالة أو منزلة مثالية ولكنها شيء مفضـــل وراســـخ فـــي المجتمع .
- القيمة ليست مطلقة وهي متغيرة بتأثير الاتجاهات الثقافية في المجتمع .

فالقيم مستمدة من المخزون الثقافي للإداري وهي التـــي تحكـــم ســـلوكه بالسلب أو الإيجاب وإن تناقض قيم الإداري مع قيم العاملين قد تسبب تنافرا شـــديدا بين الطرفين وتخلق هوة بينهم ، وهذا مدعاة إلى سوء التفاهم . فالإداري يجـــب أن يدرك قيم عامليه ويجب أن لا يغفل أن القيم لا تتسم بالثبات المطلق فـــهي متغـــيرة استنادا إلى التراث الفكري والحضاري للمجتمع . فقد وجد كل من مندل و جـــوردان أن ثقافة هذا العصر أخذت تنحو منحى مختلفا وأصبحت القيم تتباين وبخاصة فـــي مجالات القيم المتعلقة بالولاء والتقدير والأمن والمكافآت والأجور والمشـــاركة ؛ إذ أخذت هذه القيم تتأثر ببعد محدودية الذات البشرية مما جعلت الفرد يركز على تقديم

مصلحته الشخصية على المصلحة العامة . وهذا مما أوجد صراعا نحو تحقيق التقدم الشخصي في العمل والشعور بالأمن والاستقرار . (ناصرالعديلي ، ١٩٩٥) .

إن كل إنسان يحمل مجموعة من الأفكار والمبادئ التي يستند لها في بناء قيمة وهذه القيم قد تكون مبنية على أبعاد معرفية أو اعتمادا على تجربة الفرد في الحياة وهي الميزان والمرجعية التي يعود لها الفرد في إصدار أحكامه وتكون الموجه له في حكمه على الأمور . فتقييم الإنسان للأمور يتصل بمدركات هذا الإنسان عن الحقيقة والواقع وعن طبيعة المعرفة .

وبما أن قيم الإنسان مصدرها معرفته وتجربته في الحياة فإن قيم الأفراد ستتباين وتختلف ولكن الاختلاف ليس في جوهر القيمة أو مضمونها بل في ترتيبها الهرمي في حياة الفرد ، فالأمانة والصدق والوفاء والالتزام جميعها قيم تشترك في مفهومها عند الجميع ولكن أولوية ترتيب هذه القيم في حياة الأفراد تختلف وهذا الاختلاف يعود إلى أبعاد مختلفة كالمعتقد ، والثقافة ، والبيئة ، وطبيعة التربية التي تشكل في مجموعها إطارا فكريا تحدد بناءا عليه اهتمامات كل فرد واتجاهاته .

من هنا يمكن الاستنتاج بأن قيم الأفراد دينامية وليست ثابتة وذلك يعود إلى أنها نتاج معرفة الفرد وخبرته في الحياة وهذه في تغيّر مستمر .

وفي ضوء ما سبق يمكن أن يستفيد الإداري في تعامله النوعي مع مدخلات النظام البشرية وغيرها من إدراك أن العاملين معه ليسوا مصنفات متجانسة بل هم خليط يحتكم إلى معايير مختلفة تشكل أفكارهم وانطباعاتهم وأحكامهم وتقديرهم للأمور . وإن مقدرة الإداري على محاولة إدراك هذه الفروق واحترامها والتعامل معها وفق منهجية منظمة يقلل الكثير من المشاكل في تعامله مع عامليه من ناحية ويخلق جوا من الراحة لوجود إداري متفهم وواع . ومن ناحية أخرى ، الإداري

اليقظ قادر على الاستفادة من الطبيعة الدينامية للقيم في مساعدة العاملين على تبنـــي قيم جديدة يحتاج لها في شخصية العاملين لتحسين أدائهم المستقبلي .

ولكن لماذا يحتاج الإداري التربوي إلـــى هـــذا الاهتمـــام الزائـــد بـــالبعد القيمي؟.... في الحقيقة إن للقيم تأثيرا واضحا في عمل الإداري ولا سيما عند اتخــاذ القرارات فلا يوجد قرار خال من القيم وأي قرار له كلفة اجتماعية . وتحديد الكلفــة الاجتماعية للقرار يتطلب من الإداري الاستناد إلى الأطر الحضارية التي يتـــم فـــي ضوئها اتخاذ القرار . ومن أهم مكونات الإطار الحضاري البعـــد القيمـــي . ولمـــا للكلفة الاجتماعية من أهمية في اتخاذ القرار فيجب أن يتوافر لـــدى الإداري نظـــرة ثاقبة في مجال دراسة البعد القيمي ودرجة انسجام القرار مع المحيط الذي يعمل فيـه سواء أكان هذا القرار محددا على مستوى ضيق أم مستوى شامل ولكن لا يعني هذا بالضرورة أن يكون الإداري جامدا بل عليه أن يدرك أن القيم تتسم بالدينامية عـــبر المرحلية والتدريج.

الاتجاهات وأثرها في السلوك الإداري:

الكثير من تصرفات الإنسان تكون نابعـــة ممـــا يُطـــوّره مـــن اتجاهـــات، والإداري الناجح هو الذي يعرف عن كثب ما لدى العاملين من اتجاهات ، لما لذلــك من أثر في كيف إدراكه لسلوك وأداء العاملين معه ، وييسر السبل أمامـــه للتعـــامل الفاعل معهم.

فالاتجاه هو تعبير قيمي قد يكون إيجابا أو سلبا نحـــو أشـــياء أو أفـــراد أو أحداث والاتجاه يعكس شعور فرد ما عن شيء ما .

والاتجاهات لا تولد بالفطرة مع الإنسان بل تنشأ من خلال تجاربه العديدة في حياته فقد تكون مستمدة من البيئة الأسرية أو بيئة العمل أو المجتمع أو غيرها من خبرات ومواقف تجعل الفرد يكوّن صورا وأحكاما عن ذاته والآخرين والأشياء.

وبما أن الاتجاهات تتصف بالدينامية في تعايشها مع الخبرات التي يتعرض لها الفرد فإن الإدارة الناجحة هي التي تستطيع فعلا أن تحدث تغييرا في اتجاهات أفرادها وسلوكاتهم بشكل يساعدها على تحقيق أهدافها .

وعلى الإداري أن يدرك ويتفهم أن تغيير اتجاهات العاملين ليس بالأمر اليسير وليس كل الاتجاهات سهلة التغيير . فالإداري يجب أن يكون على درجة من الذكاء والحنكة والوعي بحيث تترسخ لديه حقيقة أن تغيير الاتجاهات لا يتم بالتلقين والنصيحة بل يتم عبر سبل الحوار والمعايشة وتعرض العاملين إلى مواقف من شأنها أن تعيد صوغ اتجاهاتهم .

كما أن على الإداري أن يدرك أن اتجاهات الأفراد على صلة وثيقة بما هو متعمق ومتأصل لديهم من قناعات ومستند إلى مبادئ فكرية واعتقادية وتراثية وهذه ليس من اليسر تغييرها أو الاقتراب منها . وهناك اتجاهات يمكن أن يطورها الأفراد بناء على معايشتهم لمواقف وخبرات معينة إلا أنها لا تتصل بعمق مع جذور هويتهم والأطر الفلسفية التي يعيشونها ، ويمكن أن تكون أكثر قابلية للتعديل والتطوير .

إضافة إلى ذلك ، على الإداري أن يطور وعيا بأثر العمر الزمني للفرد وكذلك ثقافته ومستوى نضجه وخبرته على بعد اتجاهاته ، إذ إن لهذه العوامل وغيرها دورا بارزا في مدى إمكانية تغيير اتجاهات الأفراد .

ويجب أن نفرّق بين القيم والاتجاهات وقد يكمن هذا الفرق في درجة الشمولية والثبات . فالقيم أشمل وأعم وهي أكثر ثباتا من الاتجاهات التي قد تكون عرضة للتغيير بشكل أيسر . والفرد في حياته يتعايش مع جملة من القيم والاتجاهات نحو الكون والحياة والإنسان . وتستند هذه القيم والاتجاهات إلى حصيلة المنظومة الفكرية للفرد وما عايشه من خبرات في بيئته . فاهتمام الإداري بقيم الأفراد واتجاهاتهم مرده إلى أن ذلك يؤثر في تحديد نوعية سلوكات الأفراد وإنتاجيتهم وأدائهم المؤسسي .

الدوافع والحوافز وأثرها على السلوك الإداري :

إن التعمق في فهم طبيعة الإنسان يتطلب بذل جهد مقصود في محاولة تعرّف ما يدفع هذا الإنسان ويحفزه على القيام بنشاطات معينة . والدافعية هي حالة داخلية معقدة لا تلاحظ مباشرة بل يتم لمس مترتباتها على السلوك البشري . لذا فإن دافعية الفرد تستشف من سلوكه سواء في جانبه اللفظي أم غير اللفظي . وهي حالة داخلية تُنشِّط الأفراد وتحرِّكهم وتمتد جذورها إلى حاجات الأفراد التي تتم ترجمتها إلى سلوك في محاولة منهم لإشباع هذه الحاجات .

وإنه من المنطقي أن تتم محاولات فهم دافعية الأفراد في النظم الاجتماعية من خلال محاولة فهم الحاجات التي تدفعهم إلى السلوك المعين . أي أن الدافعية يمكن اعتبارها متغيرا وسيطا يتخلل حاجات الإنسان وسلوكه ويقع بينهما . والشكل رقم (١٥) الآتي يوضح ذلك :

حاجات إنسانية ← دافعية ← سلوك

شكل رقم (١٥)

الدافعية كمتغير وسيط بين الحاجات والسلوك

لا شك أن حاجات الإنسان غير المشبعة توجد نوعا من التوتر الذي يستثير كوامن الفرد مما يولد سلوكا ضمن مسعى من محاولات لإشباع حاجاته ، وبالتالي يقل إحساسه بالتوتر .

فالدافعية تبحث في الظروف المسؤولة عن التنوع في كثافة السلوك وفي كيفيتة ونوعه وتوجهه (Vinacke,1962 : 3) .

والدافعية تسهم في الإجابة عن العديد من تساؤلات الإداريين مثل : ما الذي يمكن أن يقوله الإداري عن كيفية سلوك العاملين معه ؟ لماذا يعمل الأفراد بالشكل الذي يعملون به في حالة تساوي المقدرات ؟ ولماذا يكون أداء بعضهم متميزا ومتفوقا بينما يكون أداء البعض الأخر متواضعا ومتباطئا ؟ إن الإجابة عن مثل هذه التساؤلات يكمن في تفهم بعد الدافعية باعتبارها محرّكا مهما تدفع بالأفراد إلى القيام بأعمال من شأنها الإسهام في إشباع حاجاتهم .

إن للدافعية بعداً إنسانياً تتسم به الطبيعة البشرية وهو امتلاكها لمجموعة من الدوافع التي تشكل الطاقة الداخلية لحث الفرد على الأداء والإنتاج . ولكن كم هذه الطاقة ونوعيتها تحددها العوامل والظروف التي تحيط بالفرد . فهي إما أن تؤثر فيها بشكل إيجابي فتزيدها أو تؤثر فيها بشكل سلبي فتحد منها .

ونوع الدافع وقوته هو الذي يحدد السلوك الإنساني بحيث يوجهه نحو تحقيق هدف معين لإشباع حاجة ما لدى الفرد سواء أكانت عقلية أم انفعالية أم اجتماعية . ولكن ما الدوافع ؟ وهل هي من الخصائص الإنسانية الموروثة أم المكتسبة ؟ وما العوامل التي تحددها ؟ .

إن الدوافع أحد أبعاد السلوك الإنساني المكتسبة التي من خلالها يمكن للفرد أن يقوم بأداء عمل معين بقدر عال من الثقة والقناعة به وبالتالي إفادة هذا العمل .

فالدوافع هي القوى أو الطاقات النفسية الداخلية التي توجه وتنسق تصرفات الفرد وسلوكه في أثناء استجابته للمواقف والمؤثرات البيئية المحيطة به وتتمثل في رغبات الإنسان وحاجاته وتوقعاته التي يسعى دائما إلى إشباعها ليعيد التوازن إلى نفسه . فالسلوك الإنساني يمر بعدة مراحل قبل أن نراه بصورته النهائية، ودوافع الفرد الكامنة تشكل بعدا مهما في إبراز هذا السلوك .

وحتى يدرك الإداري سلوك العاملين معه يجب أن لا يأخذ بظاهر السلوك ويعالجه، بل عليه التعرف قدر الإمكان إلى الدوافع التي سببت هذا السلوك . فعلى الإداري أن يدرك أن السلوك يبدأ من الإحساس بحاجة عند الفرد الذي يحاول أن يشبعها بترجمتها إلى سلوك ملاحظ . وأن تقدير الإداري لجهود العاملين وملاحظتهم ومكافأتهم يعزز فيهم بعد الانتماء إلى العمل ويوصلهم إلى مرحلة متقدمة من الرضا عن أنفسهم ويدعم تقديرهم الإيجابي عن ذواتهم مما يعمّق دافعيتهم للاستمرار في العمل والعطاء وعدم التوقف أو التراجع . وهذا يتطلب اندماج الإداريين مع العاملين في مؤسساتهم وأن لا تقتصر إدارتهم لمؤسساتهم عبر التقوقع في مكاتبهم بعيدا عن التفاعل مع العاملين معهم بهدف تفهمهم وإرشادهم وتوثيق العرى معهم وإشعارهم بأن عملهم موضع متابعة وتقييم . ومثل هذا التناول الإداري يحتاج إلى قيادة تتسم بالذكاء والحنكة بحيث يجمع القائد بين احترامه للعاملين كعناصر بشرية وإشعارهم أيضا أن المؤسسة لها أهداف تسعى إلى

إنجازها وتحقيقها كما للفرد أهداف يريد تحقيقها وهذا ما ينجم عنه ضرورة الموازنة بين احترام الفرد لذاته وتجاوبه لمتطلبات دوره .

إن اهتمام الإداريين ببعد دافعية العاملين معهم يعني تمييز وإدراك الطاقة الداخلية الكامنة لدى العاملين من الطاقة خارجية المنشأ وهي الحافز وهو على علاقة ارتباطية وشيجة بالدافع إما سلبا أو إيجابا . فالحوافز هي نوع الإمكانات التي توفرها البيئة المحيطة بالفرد ، وهذه الإمكانات إما أن تعمل على زيادة الدافع أو تحجيمه، والحوافز متعددة الأشكال فهي إما مادية أو معنوية أو كليهما .

الحوافز هي الدعامة التي تشكل استمرار الدافع أو توقفه ، لذلك فاستخدام الحوافز بعشوائية وبناء على أحكام مزاجية سيضر بالمؤسسة ولا ينفعها .فالإداري الحاذق هو الذي يستطيع أن يدرك الفروق الفردية بين العاملين معه وتفاوتات دافعيتهم بهدف تحديد نوع الحوافز المحركة لكل منهم . فبعض العاملين معنيون بالحافز المادي أكثر من غيرهم ، والبعض الآخر يحرصون على تحقيق ذواتهم لأنهم معنيون بالأبعاد المعنوية للحوافز التي يتعرضون لها . فأهمية الحوافز تكمن في مترتباتها على سلوكات العاملين سلبا أو إيجابا . وهناك شروط رئيسة يجب أن يأخذها الإداري بعين الاعتبار في تعامله مع بعد الحوافز وهي :

١. ارتباط الحوافز بأهداف العاملين والإدارة معا .
٢. إيجاد صلة وثيقة بين الحافز والهدف .
٣. اختيار الوقت الملائم لتقديم الحوافز وبخاصة المادية .
٤. ضمان استمرارية الحوافز وخلق شعور بالأمن والطمأنينة لدى الأفراد باستمراريتها .
٥. إيفاء المؤسسة بالتزاماتها التي تقررها الحوافز .

٦ .تقديم الحوافز بناء على العدل والمساواة والكفاءة .

٧ .تعريف الأفراد إلى السياسة التي يتم بموجبها تنظيم الحوافز .

٨ .تناسب الحوافز طرديا مع الجهد المبذول لتنمية روح الابتكار والإبـداع لدى العاملين.

٩ .إقناع العاملين بالعلاقة العضوية بين الأداء الجيـد والحصـول علـى الحافز .

١٠ .تناسب الحافز مع الدافع لدى الفرد . (مهدي زويلف ، ١٩٩٣)

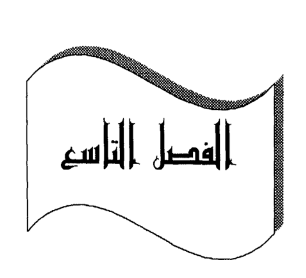
يتضح مما سبق أن سلوكات العاملين وإنتاجيتهم تعتمد بالدرجة الأولى علـى دافعيتهم ومدى رغبتهم واندماجهم مع متطلبات أدوارهم . ولكن هذه الرغبة وهـذا الاندماج إن لم يلازمهما تقدير واحترام واهتمام كاف فإنهما قد يتراجعان تدريجيـا . وتعد الحوافز نوعا من سبل التثبيت وضمان الاستمرارية لأداء العاملين .

فالدوافع والحوافز متغيران مهمّان في تفعيل الأداء الإنساني وفـي تحقيـق إدارة فاعلة قادرة على استثارة دافعية العاملين معها وإشباع متطلبـات حاجاتـهم . وذلك ضمانا لاستمرار تميز عطاء المؤسسات والنظم الاجتماعية .

المراجع :

- Eliot, J.(ed.), "Human Development and Cognitive Process", N.Y.: Holt , Rinhart and Winston , Inc. , 1971
- Gibson, Michael S. , " An Introduction to Urban Renewal", London : Hutchinson,1982
- Vinacke, W.V.E., " Motivation as a Complex Problem " , Symposium on Motivation ,Lincoln:University of Nebraska Press , 1962

- ناصر محمد العديلي ، السلوك الإنساني والتنظيمي منظور كلي مقارن ، الرياض : معهد الإدارة العامة ، ١٩٩٥
- مهدي زويلف و سليمان اللوزي ، التنمية الإدارية والدول الناميـــة ، دار المجـدلاوي : عمان ، ١٩٩٣



الترهل الإداري في الإدارة التعليمية

٩

الترهل الإداري في الإدارة التعليمية

المقدمة

تعد الإدارة شريانا مهما في المجتمعات المعاصرة وركيزة أساسية من ركائز قوة النظم الاجتماعية يعتمد عليها في توطيد هذه النظم وفي سيادة مناخات الأمن والعطاء والإبداع فيها . وبقدر تبنّي هذه الإدارة لمفاهيم الحرية والمساواة والمساءلة والاحترام تزداد قوتها ومقدرتها على العطاء المبدع وتجنّب هذه النظم الوقوع في متاهات المحاباة والمحسوبية وهي كفيلة بخلق روح الارتياح والطمأنينة وزيادة الانتماء والولاء مما يؤدي بالنهاية إلى تعميق التماسك والتعاضد بين المدخلات البشرية كافة .

فالإدارة الفاعلة ضرورة لضمان دينامية نظمنا الاجتماعية ولا بد أن تنطلق من أبعاد تستند على الاحترام والثقة المتبادلة بين المسؤول والعاملين معه. وقد أكّد فيلسوف الصين المشهور " كونفوشيوس " ذلك في تساؤله حول ما يجب أن يفعله المسؤول كي يحظى باحترام شعبه ورضاه ؛ إذ قال : "إذا رفعت مكانة أهل النزاهة والعمل ......أكبرك شعبك واحترمك ......أما إذا

رفعت أهـل الفسـاد والكسـل ....احتقـرك شـعبك وانصـرف عـن تـأييدك".
(عبد الكريم درويش، ١٩٨٠)

والإدارة مسؤولية عظيمة كان يفرّ منها الذين يدركون حجم هذه المسـؤولية فهي ليست في حقيقتها تشريفا يسعى إليه المرء بجميع السبل ومختلـف الأسـاليب. فالمسلمون الأوائل كانوا يفرون من الإدارة تحسبا من مساءلة الله سـبحانه وتعـالى لمن يُكلَّفون بها ولقد طلب المسلمون الأوائل ذات يوم من الخليفة العادل عمر بـن الخطاب رضي الله عنه أن يعين ولده عبد الله خليفة من بعده فرفض هـذا الطلـب وأجاب قائلا : " يكفي أن يُسأل يوم القيامة من آل الخطاب شخص واحـد " يقصـد عمر وهو القائل أيضا لو أن بعيرا هلكت ضياعا بشط الفرات لخشيت أن يسـأل الله عنها آل الخطاب . وهو القائل أيضا " من استعمل رجلا بمودة أو قرابة لا يسـتعمله إلا لذلك فقد خان الله ورسوله والمؤمنين " . (سليمان أبو جاموس ، ١٩٩٢)

هناك تحديات تواجه الإدارة منها التحديات الكامنة في النظـم الاجتماعيـة كالأمراض النظيمية والإدارية التي أطلق عليها مسميات كثيرة منها بيروبـلثولوجي Bureaupathology وهو مصطلح يعني أن بعض الظواهـر السـلوكية والإداريـة والنظيمية قد تعاني من مشكلات تتعلق بالقوانين واللوائح وأسـاليب وطـرق الأداء وكذلك بالأفراد .

ومن التحديات أيضا التي تواجه إدارة النظم الاجتماعية تلك التـي تتصـل بمدخلات هذه النظم وبكيفية تفعيل عملياتها التي منها ما يتعلق بالأمراض الفكريـة والمفاهيمية والفلسفية لمدخـلاتها البشرية ، أو مدخلات المنظومة القيميـة التـي تسود بيئة هذه النظم ، أو ما يتعلق بأساليب التمويل والأداء والنهج التـي تعتمدهـا النظم في مسعاها لتفعيل مدخلاتها ضمن مسار تطلعها نحو أهدافها ومراميها . لـذا كثيرا ما تتفاقم الأمور في المؤسسات والنظم الاجتماعية دون مقدمـات نظـرا لأن المشكلة لا تبرز إلا بعد أن تكون قد وصلت إلى مرحلة يصعب حلها بيسر . إضافة

إلى أن الحلول أو طروحات الحلول ، إن وجدت ، يتم تبنيها بطريقة عشوائية دون أي أساس من العلمية والتمحيص فتأتي النتائج مخالفة للطموحات وتتضارب الأهواء وتختلف الأسباب والمسببات وينتهي الأمر إلى حلول آنية شكلية لا تجدي وهذا ما يقود إلى نوع من الترهل والفساد الإداري .

غير أنه لا يمكن القول أن الترهل والفساد مشكلة مقصورة على البلدان النامية أو البلدان التي تمر بمرحلة انتقال لأن الواقع يبين أن قدرا كبيرا من الترهل والفساد الإداري في البلدان النامية تشارك في مسبباته البلدان الصناعية المتقدمة مشاركة بارزة . وأن كثيرا من الترهل والفساد كالرشاوى التي تسود العالم الثالث مثلا تدفعها جهات معينة من العالم الأول . لذا فإن التذكير بأن الترهل والفساد يوجد في كل مكان ــ في القطاع الخاص كما في القطاع العام ، في البلدان الغنية كما في البلدان الفقيرة ــ يساعد على تجنب التصورات المتجنية والجامدة غير المفيدة .(روبرت كليتجارد ، ١٩٩٨ :٣)

لكن ما المقصود بالترهل والفساد الإداري ؟ وما مظاهره وأسبابه وكيفية معالجته ؟ هذه أسئلة بحاجة إلى إجابة مقنعة وشافية ولعل الأمر لا يقف عند هذه الإجابة بل يتعداها إلى ترجمتها بطريقة فعلية تجتث الخلل والترهل والفساد الإداري من أساسه .

الترهل والفساد الإداري :

إن الترهل والفساد الإداري مسميات لحالة مرضية يمكن أن تصيب النظم الاجتماعية وهي حالات بيروباثولوجية أي أن لها علاقة بالاختلالات الإدارية في المنظمات الاجتماعية التي ينجم عنها العبث في مقدرات هذه النظم والاستغلال

والتلاعب في حياة الشعوب . وهي وكما أشير إليه سابقا لا تقتصر على المجتمعات النامية فحسب بل تتعداها إلى المجتمعات المتقدمة ولكن بدرجات متباينة . فالترهل والفساد الإداري يعنيان سوء استخدام المنصب لغايات ومآرب ضيقة وشخصية. وتتضمن قائمة الفساد على سبيل المثال لا الحصر الرشوة ، والابتزاز ، واستغلال النفوذ ، والمحسوبية ، والاحتيال ، والاختلاس. وبالرغم من أن الناس ينزعون إلى اعتبار الترهل والفساد خطيئة القطاع العام إلا أنه موجود أيضا في القطاع الخاص، بل إن القطاع الخاص متورط أحيانا في معظم أشكال الفساد الحكومي. (المرجع السابق : ٤)

إن الترهل والفساد الإداري كظاهرة اجتماعية ينظر إليها على أنها خلل أو سوء في تفعيل مدخلات النظام بشكل يقود إلى خرق للقواعد والأنظمة والإجراءات والمبادئ المعمول بها أو إلى الانحراف عن الجادة التي تحكم الإنجاز المتوقع والمقبول للدور بقصد الحصول أو توقع الحصول على فائدة أو مردود شخصي أو اجتماعي . فالترهل والفساد الإداري هو في عمقه استخدام المدخلات وتوظيفها بشكل مشوّه وغير أخلاقي لمنفعة شخصية أو فئة أو لتحقيق مصلحة معينة على حساب الصالح العام ، أي أنه في جوهره إساءة استخدام للمكتب أو للموقع أو للمال العام للحصول على مكاسب شخصية .

إن الترهل والفساد الإداري مؤشر على وجود أزمة أخلاقية في السلوك تعكس خللا في القيم وانحرافا في الاتجاهات عن مستوى الضوابط والمعايير السليمة مما يؤدي إلى فقدان الجهاز الإداري المعني لكيانه الفعلي متجها به لتحقيق مصالح منظومة فاسدة من العاملين متعايشة داخل النظام . إذ إنه وبالرغم من احتفاظ النظام بشكلية الكيان الموّحد إلا أن قواعد ونظم العمل الرسمية الموحّدة فيه حلّت محلها قواعد وإجراءات عمل متصارعة ومتضاربة وتخدم أهداف ومصالح التجمعات الفاسدة والمترهلة المتعايشة مع النظام .

إن الترهل والفساد الإداري من الأمراض البيروقراطية التـــي تعــبر عــن الخلل الإداري في النظم الاجتماعية إلا أن كل منها ينظر إلى الاختلالات الإداريـــة من زوايا محددة . فالترهل الإداري مصطلح يحمل نوعا من الدقة التصويرية فـــي ثناياه ويدعو إلى دراسة ظواهر الاختلال بتعمق وتبصّـــر، باعتبـــار أن مســببات الترهل منها ما هو واضح ومنها ما هو خفي يحتاج إلى استبصار وشفافية ومنهجيــة علمية لاستجلائه وكشف مكنوناته. وعلى سبيل المثال ، التضخم الوظيفي، وهو فــي جوهره ظاهرة مرضية بيروقراطية، يوجد في مختلف التنظيمات الإداريـــة ولكــن بدرجات متفاوتة وتعني وجود عدد فائض من العاملين زائد عن حاجة المؤسســة أو المنظمة أو عن المتطلبات الفعلية لأداء عمل معين . أما مصطلـــح الفســاد الإاري فيركز على قضايا الرشاوي والأمور المالية على وجه الخصوص .

إن الترهل والفساد الإداري يمكن التعبير عنهما بالمعادلة الآتية :

الترهل / الفساد الإداري = احتكار + حرية استنساب – الخضوع للمساءلة

بمعنى أن الترهل / الفساد يوجد حيثما توظف منظمة ما أو شخص صــاحب سلطات وصلاحيات ما هو ممنوح لهم بطريقة غير موضوعية مع تغليب الصـــالح الخاص على الصالح العام ومن ثمّ تحكيم الهوى والميل فـــي صناعــة القــرارات واتخاذها . بمعنى حدوث نوع من احتكار الشيء أو الخدمة المعينة في الوقت الذي تمارس فيه حرية الاستنساب بمعنى تنسيب من يتلقى هذه الخدمة ومن يستفيد منـــها ومقدار ما يحصل عليه منها دون خضوع للمساءلة. (المرجع السابق : ٤)

أوجه وأشكال الترهل والفساد الإداري :

إن للترهل والفساد الإداري أوجها وأشكالا كثيرة ومتعددة تختلف باختلاف وتعدد ميادين الحياة ومستويات الأشخاص الذين يتسببون في ذلك . فالترهل قد يكون كامنا في مستوى البعد الإجرائي للنظام أو في مستوى بعد إدارته الوسطى أو في مستوى إدارة النظام العليا . كما قد يكون كامنا في بيئة النظام وبخاصة في النظم الاجتماعية الأخرى المزاملة له كالنظام السياسي أو النظام الاقتصادي أو النظام التربوي أو غير ذلك .

وإن هناك مجموعة من الأشكال العامة للترهل والفساد الإداري منها :

- أن يتلقّى الموظف مكاسب خاصة بشكل غير قانوني مقابل قيامه بخدمة لها غطاؤها القانوني . وبالرغم من ذلك يتلق الموظف إكرامية معينة هي في الأصل تدفع رغبة وتطوعا من المستفيد وليست واجبة ولكنها أصبحت شرطا ضمنيا متعارفا عليه لتقديم خدمة نوعية أسرع .
- أن يقوم الموظف بعمليات أو إجراءات مخالفة للقانون مقابل رشوة تدفع له نظير تقديمه خدمات لا يستحقها الشخص المعني وهذا ما يسمى بالتجاوز على القانون .
- أن يقوم الموظف بالتحايل على القانون لمصلحة شخص آخر . هذا الإجراء عادة ما يتم من قبل أشخاص يتميزون بدرجة عالية من التمكن القانوني مما يمكنهم من استبصار ثغرات القانون واستغلالها لتحقيق مآربهم ومصالحهم الشخصية .

وقد تم تأكيد هذه النقاط من خلال ورقة أعدتها وزارة التنمية الاجتماعية الأردنية في ندوة عنوانها " نحو استراتيجية لمكافحة الفساد " عقدت في عمّان عام ١٩٩٥ على الشكل الآتي :

- ❖ المحاباة دون المساس بالتشريعات أو باحترامها كأن يجامل الموظف معارفه وأصدقاءه وأقاربه ويعطيهم الأولوية في إنهاء معاملاتهم والاستفادة من الخدمات قبل غيرهم .
- ❖ تحوير النصوص التشريعية خلاف مقصدها بالرغم من وضوحها وعدم قابلية الاجتهاد فيها لتخدم أغراض خاصة بالموظف أو بجماعات أخرى يودّها أو ينتمي إليها .
- ❖ إساءة استعمال السلطة مثل حرمان الموظف حقه في الاعتراض على أي أمر يهمه واحتكار السلطة وإهمال أي شكوى .
- ❖ الرشوة المباشرة وقبولها من قبل الموظفين عندما تقدم لهم لقاء خدمات أو تسهيلات أو تخفيضات أو معلومات يقدمونها لمواطن صاحب مصلحة . (وزارة التنمية الاجتماعية،١٩٩٥) .

يلاحظ مما سبق أن أوجه وأشكال الترهل والفساد الإداري التي حددتها الورقة المشار إليها بأعلاه لها مجموعة من الأسباب تتلخص فيما يأتي :

١. ضعف المساءلة وانهيار أنظمة المراقبة .

٢. الضغوط الخارجية .

٣. الرواتب المتواضعة والعوائد والحوافز والمكافآت المالية القليلة التي يتقاضاها الموظفون وما يصاحب ذلك من ارتفاع في التضخم وفي تكاليف المعيشة .

٤. التفاوت في الدخول بين العاملين في القطاعين العام والخاص مما يثير شعورا بعدم الرضا يدفع البعض إلى أن يسلكوا سلوكا منحرفا لإشباع المطالب الاستهلاكية المتنامية .

٥. التعقيدات الإدارية والإفراط في الرتابة وعدم وضوح التعليمات أو ما يمكن أن يطلق عليه إداريا انعدام الشفافية .

٦. ضعف المعايير السلوكية وغياب أخلاقيات العمل والتدهور في الأخلاق العامة .

٧. تفشي الفقر والبطالة .

٨. احتكار الخدمات من قبل جهات محددة .

٩. اختلال منظومات القيم والاتجاهات للأفراد وكذلك المحدودية في انتماءاتهم للجماعات الأولية الضيقة بدل الانتماء للوطن والصالح العام .

ومهما كانت أسباب الترهل والفساد الإداري فإن لها آثارا مدمرة على الفاعلية الداخلية والخارجية للنظم وعلى الاقتصاد وعلى الأخلاق العامة وعلى المجتمع بأسره ومن هذه الآثار والنتائج :

١. القرارات غير الرشيدة والمصابة بقصر النظر والمدفوعة بالجشع .

٢. تشتيت وتبذير الموارد على مشـــاريع غــير ملائمــة وتفــاقم المديونية .

٣. فقدان ثقة الشعب بالمؤسسة وظهور اتجاهــات ســاخرة نحــو قيادات العمل العام .

٤. إعاقة الاستثمارات والمساعدات الأجنبية .

٥. عدم الاستقرار السياسي .

٦. زيادة الفقر واستمرار بؤس المواطنين وشقائهم الذي ينعكـــس سلبا على توجهات الطمأنينة والاستقرار والأمن ويفضي إلـــى التطرف .

٧. الانحسار التدريجي للممارسات الديمقراطية وسيادة ممارســات تتسم بالتوجه وعدم الاستهجان من التعدي على حقوق الآخرين وتزايد المقاومة للإنتاج والوضوح والمساءلة في الحياة العامة.

٨. إساءة استخدام السلطات الفنية والمالية والإدارية مما يكون لـــه الأثر في المضامين الأخلاقية والمعنوية .

٩. تزايد التكلفة الاقتصادية بسبب الرشوة والفساد وذلك لأن :

- مرض الرشوة يتسارع في الانتشار .
- الرشوة تؤدي إلى نتائج اقتصادية لا تتسم بالكفــاءة ، إذ أنها تعوق الاستثمارات الأجنبية والمحلية طويلـــة الأجــل وتدفع بعض أصحاب المواهب إلى السعي إلـــى الــتربح وتشوه الأوليات القطاعية والخيارات التكنولوجية .

- الرشوة ترفع من تكاليف الصفقات ومن عدم الحرص على الاقتصاد في التعاملات .
- الرشوة تنطوي على ظلم ، إذ أنها تفرض ضريبة غير مباشرة تكون ثقيلة الأثر بشكل خاص على التجارة والأنشطة الخدماتية التي تضطلع بها المنشآت الصغيرة .
- الفساد يضعف شرعية الدولة. (المرجع السابق، ١٩٩٥)

كما أشارت الدراسات التي تناولت الموضوع على مستوى عالمي إلى مجموعة من المسببات التي يرى معظم الناس أنها السبب الرئيس في موضوع الترهل والفساد وناقشتها وفندتها وبينت مدى صدق هذه العوامل أو عدمه . وتشير هذه الدراسات إلى أن معظم الناس يعزون الترهل والفساد إلى مشكلة الفقر والبطالة. ولو كان الأمر كذلك فلا يمكن اعتبار الفقر والبطالة السبب المباشر أو الوحيد. فإذ لو كان كل فقير يلجأ إلى هذه الأعمال فهذا يعني أن الفقر يتساوى مع انعدام الخلق والأمانة وهذا ليس من العدل في شيء . (باولو مورو ،١٩٩٨: ١١ -١٣)

أما بالنسبة للمجتمعات العربية فيمكن أن يعزى الترهل والفساد فيها إلى تراجع في المستوى الحضاري والتراجع في القواعد التنظيمية والضعف في المساءلة، وعليه فلا يمكن اعتبار الفقر السبب في الترهل والفساد . فالفقر هو نتيجة للترهل والفساد الإداري وليس سببا فيه. ففي حال فقدان مبالغ كبيرة من الأموال بطرق غير مشروعة يؤثر ذلك سلبا في النتيجة الاجتماعية والاقتصادية تأثيرا يتمثل في حرمان المواطنين من حقوقهم والتقتير عليهم .

إن من أبرز الأسباب التي تؤدي إلى الفساد هو غياب نظام واضح وصريح للمساءلة . ففي كثير من الدول النامية يكون الخضوع للمساءلة ضعيفا وعلى علاقة بالأبعاد السياسية وبعمق مفهوم الحريات المدنية السائد وبنوعية القوانين والمبادئ الأخلاقية التي تعيشها الحكومات في هذه الدول . إضافة إلى أن المؤسسات والجهات القانونية المكلفة بإنفاذ بعد المساءلة غير مهيأة للقيام بهذه المهمة المعقدة على نحو جيد . (وجراي و كوفمان ، ١٩٩٨) .

وإضافة إلى ما سبق نلاحظ عدم الجدية في معالجة الترهل أوالفساد الإداري في بعض الأنظمة والدول رغم استفحاله بدرجة تضر بمصلحة هذه الدول. ولعل أكبر هذه الأضرار هو إضعاف الفساد للنمو الاقتصادي للبلد كما أنه يعمل وبشكل كبير على خفض حوافز الاستثمار وبخاصة الأجنبية منها. ولا يتوقف ضرره عند هذا الحد بل إن الفساد يؤدي إلى هبوط جودة البنية التحتية والخدمات العامة ويخفض إيرادات الضرائب ويشجع الكثيرين إلى السعي إلى التربح فقط دون المشاركة في النشاط الإنتاجي .

إن الفساد بهذا الشكل الكبير هو نتاج لعدم الكفاءة المؤسسية وضعف الاستقرار السياسي والرتابة الحكومية البيروقراطية وضعف الأنظمة التشريعية والقضائية . وهذا يدعو إلى ضرورة إيجاد مبادرات جريئة وواعية لمحاولة فهم الفساد بجوانبه من حيث الأسباب والنتائج . ولكن المحاولات التي تعالج الفساد كمشكلة قليلة، وذلك يعود إلى أنه متى نشأ النظام الفاسد واستقر وكانت هناك أغلبية تعمل داخله فلن تكون هناك حوافز لدى الأفراد لمحاولة تغييره أو الامتناع عن المشاركة فيه حتى لو كان كل شخص سيصبح في حال أفضل لو زال الفساد. وهذه معضلة كبيرة تعاني منها أغلب الدول النامية. من هنا يمكن الاستنتاج أن الفساد وعدم الاستقرار السياسي وجهان لعملة واحدة . فالسلطة المطلقة تقود إلى فساد مطلق . (باولو مورو ،١٩٩٨: ١٣)

ما السبيل إلى معالجة الترهل والفساد ؟؟!!

هناك العديد من الحلول والاقتراحات لوضع حد لانتشار الترهل والفساد وغالبا ما يكون الحل المقترح مستندا إلى فهم المحلل لقضية الترهل والفساد وتعريفه لها وبناء على نظرته للترهل وللفساد يكون الحل . وهناك مجموعة من الرؤى التي تناولت هذا الموضوع بشفافية وعمق . فالبعض يرى أن الترهل والفساد لم يعرفا تعريفا واضحا وأن المشكلة ذات محتوى أخلاقي يكمن في ضعف الضمير المهني لدى المسؤول . لذا فإن أية معالجة لن تكون مجدية دون تبين وإدراك لشبكة العلاقات بين الترهل الإداري كمشكلة أخلاقية وبين العديد من الظواهر المجتمعية وفي مقدمتها استشراء الفساد بمستوياته وبالذات في مستوى الإدارة العليا . فالدولة يمكن أن تحدث بسلوكها العام إفسادا منظما لضمير المواطن وذلك بتعيينها الموظفين على أسس إقليمية أو عرقية أو عشائرية لا على أساس كفاياتهم الذهنية والمعرفية والأخلاقية . كما أن الحكومات والأنظمة المتعاقبة في نظام ما قد تعمل على هيمنة مجموعة من القيم السلبية في هيكلة النظام . ولمعالجة الفساد هنا لا بد من تبين هذه الممارسات والقيم السلبية وتعويضها بممارسات وقيم إيجابية جديدة تعتمد على استيفاء المسؤول أو الموظف للشروط المعرفية والأخلاقية التي تؤهله للمنصب الذي يحل فيه ، وأن يخضع كل مسؤول للتقييم على أسس موضوعية تعتمد على المقدرة والكفاية والنزاهة والإخلاص للتأكد من أنه يعمل للصالح العام لا للصالح الشخصي فقط .

فالترهل أو الفساد لا يمكن أن يعم ويستشري إلا إذا كان هناك فساد في الأنظمة الرئيسة في الدولة كالنظام السياسي والاقتصادي والاجتماعي وبالذات فساد القيادات القائمة على رأس هذه الأنظمة . ولعل الخطر في هذا الفساد أن مخرجات

الأنظمة الرئيسة في الدولة ستكون متسمة بالضعف وعدم الكفاية والفاعلية بل وتشكل عبئا على المجتمع ولا تسهم في دعم أو تطوير هذا المجتمع .

إن ما سبق يقتضي إنشاء بيئة سياسية تتصف بالقيادة الأمينة وحماية موظفي الحكومة من التدخلات السياسية وإيجاد حوافز تقلل من الفساد وتحد من انتشاره . هذا بالنسبة للجانب السياسي ، أما في الجانب الاقتصادي فيمكن العمل على الحد من الفساد من خلال خفض الرسوم الجمركية وغيرها من الحواجز في وجه التجارة الدولية ، وإيجاد أسعار صرف وأسعار فائدة موحدة تقررها السوق، وإلغاء الدعم المقدم للمنشآت ، والحد من اللوائح التنظيمية واشتراطات التراخيص وغير ذلك من الحواجز والمعيقات ضد دخول الشركات الجديدة والمستثمرين الجدد، والقضاء على احتكارات المؤسسات المملوكة للحكومة وخصخصتها وإنفاذ قواعد الحيطة المصرفية ومعايير المراجعة الحسابية والمحاسبة بطريقة تتسم بالشفافية . (شيريل وكوفمان ، ١٩٩٨ : ١٠).

ولكن هذه الإصلاحات يجب أن تكون مبنية على أساس تغيير الهياكل والإجراءات الحكومية وتوجيه اهتمام أكبر إلى التنافس الداخلي والحوافز في القطاع العام وتدعيم نظم الرقابة الداخلية والخارجية . وبشكل عام فقد وضعت عدة استراتيجيات لمكافحة الترهل والفساد منها الإستراتيجية التي طرحها كيلتجارد وتتضمن :

١. **معاقبة كبار المخالفين :** كمعاقبة كبار المهربين أو مانحي الرشاوي أو غيرهم والبدء بمعاقبة هذه الفئة تكون مؤشرا للبقية بأن هناك اتجاها جادا لملاحقة المفسدين .
٢. **إشراك الجمهور في تشخيص الأنظمة الفاسدة :** فالجمهور هو الأكثر معرفة بمواقع حدوث الفساد وهم بذلك مصدر مهم للمعلومات عن

مواقع حدوث الفساد وشكل الفساد المنتشر، وتشكل استشارة الجمهور جزءا مهما لمعرفة مواقع الخلل في أنظمة الدولة .

٣. **التركيز على الوقاية عن طريق إصلاح الأنظمة الفاسدة :** إذ إن الجهود الناجحة لمقاومة الفساد تعمل على إصلاح الأنظمة الفاسدة وذلك باستبصار معادلة تعريف الفساد السابقة وهي :

الترهل / الفساد = احتكار + حرية استنساب – الخضوع للمساءلة

بهدف إجراء تقييم لقابلية المؤسسات العامة والخاصة للسقوط وهي تركز في هذا على الوقاية أولا . وهناك بعض الاستراتيجيات الفعالة لمقاومة الترهل / الفساد منها الحد من العاملين ذوي النفوس الضعيفة والمريضة القائمين بالأنشطة الحكومية وتغيير نظام الحوافز لهؤلاء العاملين ، وجمع المعلومات لزيادة احتمالات ضبط التلبس بالفساد ومعاقبتهم وتغيير العلاقة بين المواطنين والعاملين .

٤. **إصلاح الحوافز :** في كثير من البلدان تكون الأجور في القطاع العام متدنية ومستوى المعيشة مرتفعا وهذا ما يساعد بشكل كبير على انتشار الفساد مما يقتضي إجراء موازنة بين الأجر المعطى للعامل ومقدار الجهد ، وكذلك إجراء موازنة بين مستوى المعيشة وغلائها والأجور . فمحاربة الفساد ليست إلا جزءا من جهد أوسع يمكن تسميته " التصحيح المؤسسي " أو إعادة الصوغ الشامل للمعلومات والحوافز في المؤسسات العامة والخاصة . **(كيلتجارد ، ١٩٩٨ :٤)**

ما سبق كان استراتيجية مقترحة لمعالجة الترهل / الفساد ولكن هناك استراتيجيات أخرى منها :

١. الإصلاحات الإدارية : فهي أول مراحل التخطيط لمكافحة الفساد .

٢. زيادة وسائل الخضوع للمساءلة وبخاصة إشراك أصحاب الأعمال والمواطنين .

٣. القيام بالإجراءات التي تهدف إلى زيادة الكفاءات في مجال التحري والتحقيق وتحسين فاعلية المحاكم .

٤. إصلاح الحوافز في القطاع العام .

٥. إجراء الإصلاحات القانونية التي تهدف لمنع المخالفات في مجال تمويل الحملات والإثراء غير المشروع وتعديل التشريعات التنظيمية والإدارية للحد من فرص الفساد . (المرجع السابق :٦)

الكثير من الاستراتيجيات وضعت لمعالجة الفساد ولكن المشكلة أن هذه الاستراتيجيات قد تمتد لسنوات طويلة حتى تنجح وبعض منها يتعرض للفشل . فما سبب فشل بعض هذه الاستراتيجيات والحلول التي توضع لحل مشكلة الفساد ؟ **لعل من بعض هذه الأسباب ما يأتي :**

١. محدودية المقدرة لدى المستويات القيادية العليا : وذلك يعني عدم امتلاكها للمهارات التي تؤهلها لوضع خطط واقعية وعلمية لمكافحة الفساد وبكل جرأة . وخصوصا إذا كانت هذه القيادات وريثة لحكومات فاسدة .

٢. اعتماد الإصلاحات بشكل كبير على القانون دون اللجوء إلى وسائل أخرى تساعد على التغيير من مسلمات وقناعات الناس وقيمهم وأفكارهم السلبية .

٣. اتجاه الإصلاحات إلى صغار المنفذين وغض النظر عمن هم في قمة الهرم الإداري وهذا التطبيق غير العادل وغير المتكافئ للقانون يزيد من الفساد ولا يحد منه .

٤. بعض الأنظمة تسعى وبشكل جاد وقوي إلى عدم نجاح محاربة الفساد .

٥. عدم قناعة المجتمع بنجاح استراتيجيات محاربة الفساد . (ورقة وزارة التنمية الاجتماعية الأردنية ، ١٩٩٥)

وللتخلص من هذه العقبات فإن هناك حاجة ماسة لوجود تخطيط منظم من قبل جهات قادرة لديها صلاحيات ومسؤوليات لمحاربة الفساد مثل من يشغلون أعلى المراكز والمناصب في قمة الهرم الإداري . وهذا يقتضي بالدرجة الأولى التزام القيادة السياسية بمستوياتها العليا بمحاربة الفساد مهما كان مصدره بإصدار تشريع شامل ضد الفساد يسند تنفيذه إلى جهة لها قوة قانونية وصلاحية ومعروفة بنزاهتها ليكون التطبيق منظما وجادا . وعلى هذه الجهة أن تعمل على تحديد المواقع التي يكثر فيها الفساد لتوجيه الجهود نحوها .

بالإضافة إلى كل ما سبق ، فإن هناك ضرورة ملحة لوضع إجراءات قانونية رادعة لمقاومة الترهل والفساد ومعاقبة مسببيه دون تهاون . وللصحافة دور في الكشف عن مواطن الفساد لتطوير وعي المواطن وإعلامه بما يجري حوله . وفي جميع الأحوال لا بد من توافر نظام مساءلة واضح وصريح يعمل وبشكل كبير على تقييم جهود العاملين باستمرار ومعرفة مواطن الخلل وتداركها في الوقت المناسب .

إن وضع استراتيجية لمكافحة الترهل والفساد يتطلب التركيز على جوانب عديدة من أهمها :

١. الجانب التثقيفي : لزيادة الوعي بمخاطر الفساد من خلال المؤسسات التربوية والثقافية .

٢. الجانب السياسي : بإيجاد نظام قائم على الديمقراطية والتعددية والانفتاح .

٣. الجانب الاقتصادي : وهو جانب مهم للحد من انتشار الفساد بتوفير فرص عمل كافية ومعالجة مشاكل البطالة والفقر .

٤. الجانب التشريعي : بإصدار التشريعات لمحاربة الفساد بشفافية .

٥. الجانب القضائي : إذ يجب أن يتسم القضاء بالاستقلالية والنزاهة وأن يمارس دوره بمعزل عن الضغوط والتدخلات .

٦. الجانب الإداري : من خلال الالتزام بأخلاقيات المهنة .

٧. الجانب البشري : باختيار الموظفين على أساس الجدارة والكفاءة .

٨. الجانب الرقابي : تعزيز هذا الجانب يزيد من التزام الموظف بعمله قدر الإمكان .

٩. جانب المشاركة : وذلك يجعل القرارات مبنية على نقاش وأخذ الرأي العام في أجواء من الحرية المسؤولة . (ورقة وزارة التنمية الاجتماعية ، ١٩٩٥)

النظام التربوي والترهل والفساد الإداري :

إن النظام التربوي هو الطريق نحو الرقي بالإنسان باعتباره المدخل الأساس في التعامل مع شؤون الحياة ومشكلاتها كافة . وهو لذلك السبيل الأهم في حل مشكلة الترهل أو الفساد الإداري . ويعود السبب في ذلك أن مسؤولي النظم الإدارية هم مخرجات النظام التربوي الذي أسهم في تعليمهم وتربيتهم وتنشئتهم ولفترة طويلة وأي خلل في تكوينهم البنائي هو في جزء منه من مسؤولية هذا النظام لأنه معني بتحقيق التوازن لهذا المخرج من أجل أن يكون عنصرا فاعلا في

مجتمعه . فإذا كان الترهل أو الفساد في الأنظمة الإدارية العامة ترهلا يعني التقاعس والتأخير في تقديم الخدمات للمواطنين ؛ فالترهل أو الفساد في النظام التربوي يعني بناء أجيال غير قادرة على التعامل الفاعل مع معطيات القرن الحادي والعشرين .

إن مظاهر الترهل أو الفساد في النظام التربوي عديدة ومتشعبة ويمكن إيجازها فيما يأتي :

١. الهوة الكبيرة بين البعد النظري والبعد العملي في النظم التربوية .

٢. إعطاء الأولوية لكم التعليم على حساب كيفه .

٣. عدم المقدرة على تغيير الفكر الإداري وعدم الاعتراف بأن الإدارة علم متخصص له أصوله ومبادئه وتقنياته لا يعرفها ولا يتمكن من توظيفها من لم يكن مؤهلا لها بأعلى المستويات، فالسلطوية وحدها قد ترغم المرؤوسين على الطاعة ولكنها لا تلهمهم ولا تبعث فيهم الانتماء والإبداع والتفاني. فالإدارة ممارسة أخلاقية تلتزم أو يجب أن تلتزم بعدد من القيم والفضائل التي لا يمكن الاستغناء عنها أو التفريط بها. (سعد الدين إبراهيم ، ١٩٩١)

٤. الاكتفاء بإدارة التسيير وتجاهل إدارة التطوير إذ أنه في الأولى يكون التركيز على الحاضر ومشكلاته أما في الحالة الثانية فيكون التركيز على المستقبل مع الاهتمام بالحاضر الذي يتحرك نحوه .

٥. غياب مفهوم الإدارة العصرية التي هي مظهر من مظاهر الحياة الحديثة في وقتنا الحاضر ومن ملامحها الرئيسة :

- ❖ المستقبلية : وهي النظرة الاستشرافية التي هي مظهر من مظاهر الحياة الحديثة في وقتنا الحاضر .

- العلمية : وهي إقامة سلوك إداري على أساس علمي قوامه المعلومات والبحث .
- التقنية : وهي استخدام التكنولوجيا الإدارية الجديدة العقلية والآلية .
- الديمقراطية : وهي المشاركة الشعبية الحقيقية وتوسيع فرص الحوار وتأكيد الاتجاه نحو اللامركزية وتنمية العلاقات الأفقية والقيادة الجماعية .
- الكفاية : وهي محصلة المقومات الأربعة السابقة والمعيار النهائي لكل إدارة عصرية مما يجعل القيمة المضافة ذات أثر واضح في سير النظام. (محمد أحمد الغنام ، ١٩٧٥ :١٥-٢٨)

٦. غياب المنتفعين والمستفيدين من النظام التعليمي عن عملية التخطيط للإصلاح التربوي مما يجعل هناك صعوبة في تحديد الحاجات التعليمية الحقة وغياب المجتمع بأكمله عن تحديد الأهداف التربوية .

٧. عدم تهيئة النظام التربوي لقابلية التغيير فهو يفتقر إلى ما يأتي :

- الوحداتية : إذ إنه إذا تم إحداث أي تغيير في النظام لا يكون ذا تكلفة باهظة لما يترتب عليه من تغيرات .
- التكيفية : وهي مقدرة النظام على المواءمة وإعادة التوازن مع المتغيرات الأخرى .
- التمددية : وهي إمكانية تمدد النظام بإضافة أو إحداث وحدات أخرى مما يجعل المجتمع التربوي قريبا من الانفتاح .

❖ التوثيقية : وهي التوثيق لمختلف مكونات ونشاطات النظام بحيث لا يقتصر فهم هذه المكونات والتعامل معها على فئة بعينها ، بل يكون هناك إمكانية العودة إلى مصادرها الموثقة واسترجاعها .

٨. عدم مقدرة النظام التربوي على توفير مناخات فكرية منفتحة على بيئاتها ومجتمعاتها بكل ما تشتمله من أطر ثقافية وحضارية وطرح عموميات إنسانية هادفة قائمة على الاقتناع بضرورة الاهتمام بالمستقبل المتصل ببيئة الإنسان المباشرة أو البيئة الإنسانية الأوسع بغض النظر عن أية أطر ضيقة التوجه مهما كان نوعها .

٩. عدم مقدرة النظام التربوي على تمرير طلبته في خبرات تعميق فهم وإدراك الذات وما تشتمله من أبعاد بنائية ، مع فشله في توعيتهم بأنهم يعيشون في عالم رحب واسع لم يعد يخضع لأية أطر مقولبة أو انتماءات مغلقة أو أوهام ساذجة أو مصالح أنانية واهماله في مساعدتهم على تطوير عادات عقلية تنطلق من الإيمان بضرورة أن يكون مبعث أي نشاط فردي مراعيا لخير المجموع .

١٠. عجز النظام التربوي عن الانتقال بالمتعلم من مستوى المحدودية والسذاجة والبساطة في الفهم والإدراك إلى التحليل الناقد لهذا الفهم ولهذا الإدراك وصولا إلى التزام بعيد عن أية أوهام أو تخيلات أو تحيزات تعشعش في ذاتية الإنسان . مع أن ذلك مطلوب للتعامل مع عالم قادم تحكمه مفاهيم النسبية والحركة الدؤوبة والاعتمادية المتبادلة في مختلف مكونات ومناحي الحياة .

١١. عدم مقدرة النظام التربوي على تنمية الأبعاد الآتية لدى الأفراد مع أنها سلاح مهم في ميدان الحياة وهي :

- بعد الحوار البناء .
- بعد منظورية الآخرين .
- بعد ممارسة التفكير الناقد .
- بعد النظر من جميع الزوايا (شمولية التفكير).
- بعد الانتقائية الفكرية مع المحافظة على الأصالة.

فالنظام التربوي يتحمل عبئا كبيرا في مشكلة الترهل والفساد الإداري لأن جميع الكوادر البشرية العاملة في المجتمع هي من مخرجاته وعلى عاتقها العبء الأكبر في تغيير البناء الفكري والسلوكي لأفراده ليكون بمقدورهم معايشة التغيير وقيادته في المجتمع وحل مشاكله بأساليب تستند إلى العقلانية والوعي والشفافية والعلمية والجرأة الواعية المسؤولة .

المراجع :

- باولو مورو ، الفساد : الأسباب والنتائج وبرنامج لأبحاث أخرى ، مجلة التمويل والتنمية، ١٩٩٨
- روبرت كليتجارد ، التعاون الدولي لمكافحة الفساد ، مجلة التمويل والتنمية ، مارس : ١٩٩٨
- سعد الدين إبراهيم ، مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ، عمان : ١٩٩١
- سليمان أبو جاموس ، مبادئ الإدارة ، نابلس ، ١٩٩٢
- شيريل جراي و دانيال كوفمان ، الفساد و التنمية ، مجلة التمويل والتنمية ، مارس: ١٩٩٨
- عبد الكريم درويش و ليلى تكلا ، أصول الإدارة العامة ، مصر : مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٠
- محمد أحمد الغنام ، تجديد الإدارة ضرورة استراتيجية لتطوير النظم التربوية في البلدان العربية ، مجلة التربية الجديدة ، ع (٧) ، ديسمبر : ١٩٧٥



مفاهيم وآفاق إجرائية في الإدارة التعليمية

١٠

مفاهيم وآفاق إجرائية في الإدارة التعليمية

يتضمن هذا الفصل عرضا مكثفا ومحددا لمجموعة من المفاهيم والآفاق ذات الدلالة الإجرائية التي توصل إليها المؤلف عبر مسيرته الأكاديمية واطّلاعه على الأدب التربوي مما مكّنه من طرح عدد من البدائل لتعميق بعد استبصار المسؤول التربوي من أجل مساعدته في اتخاذ خطوات إجرائية تدفع النظام التربوي إلى السير بخطى واثقة نحو الكفاية والفاعلية والإبداع .

المقدمة

إن أهداف الشوري والديمقراطية والانفتاح أصبحت في عالمنا المعاصر مطلبا اجتماعيا رئيسا تستند إلى الالتزام بإطلاق روح الحرية والمبادأة في قلوب ووجدان المواطنين ، وأن تطوّر هذه المبادئ يمكن أن تسهم في تحقيق مستقبل واعد للمجتمعات الإنسانية وهذه الأهداف يفترض أن تشكل محورا رئيسا في النظم التربوية خاصة وأن العالم اليوم على مشارف القرن الحادي والعشرين في عالم القرية الصغير ذو الطموحات والآمال البشرية العريضة .

إن مثل هذا النهج الشوري الديمقراطي المنفتح يفترض إلتزام النظام التربوي بالعمل على تطوير إدراك الإنسان ومقدراته وإمكاناته كافة وذلك من خلال:

- ❖ التركيز على توجيه المعلم لتلاميذه وإرشادهم وترسيخ مفاهيم الشورى والديمقراطية لديهم .
- ❖ التركيز على استقطاب دعم الأسرة للنهج الشوري الديمقراطي الذي يسعى النظام التربوي لترسيخه .
- ❖ التركيز على توافر حرية التعبير عن إرادة الأفراد .
- ❖ التركيز على الرؤى المنفتحة للتربويين ومتخذي القرار وتأكيد دعمهم للنهج الشوري الديمقراطي.
- ❖ التركيز على توفير فرص الإسهام لقطاعات المجتمع الفكرية والمهنية والقانونية في الشؤون التربوية التي تهمها .
- ❖ التركيز على دعم إبداعات المهنيين والعاملين في الوسط الإعلامي والعاملين في سبل الاتصال والتواصل كافة لنهج انفتاحية النظم التربوية .

ولكي يتم تسهيل تحقيق المتطلبات السابقة فإن هناك حاجة للتركيز على :

١. إزالة العقبات والمحددات غير الضرورية في النظم التربوية .

٢. تجاوز التفكير التربوي الطبقي أو المنغلق .

٣. الاهتمام بتوفير تكافؤ الفرص التربوية لفئات المجتمع كافة وبشكل خاص للأقل حظا.

٤. استثارة وتشجيع مختلف القطاعات المجتمعية إلى المشاركة في كيفية تفعيل فكر ومضامين النظام التربوي .

٥. إيمان العاملين في النظام التربوي بضرورة احترام المشاركات وبقيمة كل إنجاز وعمل مثمر بغض النظر عن مصدره .

٦. التخلص من أشكال الجمود والنمطية التي قد توجد في النظم التربوية .

٧. بذل الجهد المدروس لتحقيق مستقبل تربوي أفضل لكل فرد .

٨. تعظيم دور التفكير والعقلانية في مقابل التسلط والإكراه في إدارة النظم التربوية وذلك لصالح كل من :

- الطفل والبالغ
- المبتدئ والممتهن
- المتدرب والماهر
- المستجد والمتمكن
- الفقير والغني
- الأقل موهبة والموهوب

وذلك في :

- الصف وساحة اللعب
- مستوى الإدارة التعليمية الوسطى
- المجال التشريعي
- مستوى الإدارة التعليمية الإجرائية
- مستوى الإدارة التعليمية العليا

إن كل ما سبق يبين أهمية النظام التربوي وحساسيته في صناعة مستقبل الأمم والشعوب . فقوة الأمم ومصيرها يعتمدان على فعالية وكفاية مخرجات نظمها التربوية وعلى مدى استعداد هذه المخرجات لتحمل الالتزامات التي يمكن أن تقود لتحقيق الأهداف **وهذا يتطلب مجموعة من الشروط منها :**

١ -توافر نظام اقتصادي يتيح الفرصة أمام كل فرد للعمل وفق ميوله ومقدراته ونظام يسمح لكل فرد تحقيق إنجازات يعتز بقيمتها ويوفر له دخلا محترما ويتيح له تكوين أسرة وتأمين سكن مناسب ومقدرة على الإسهام في المسيرة الثقافية في مجتمعه .

٢ -توافر مناخ فكري وثقافي يسمح بحرية التعبير وحرية التفكير وحرية تقرير المصير ، مناخ يمكّن كل فرد من الحصول على البيانات والمعلومات الصحيحة والدقيقة في الأمور التي تعنيه ، مناخ يسمح له بالاختيار من بين مجموعة من البدائل ، مناخ مشجع على المحاكمة العقلية والتفكّر ، مناخ ثقافي حضاري يضمن الحق لكل فرد في أن يصل وباستقلالية تامة إلى قناعاته دون فوقية أو تهديد .

٣ -توافر مناخ يتسم بالأمن والأمان يحترم شخصية الإنسان ويصون حقوقه عبر أطر من المساواة والعدل أمام القانون ويحول دون انتهاك كرامته .

٤ -توافر مناخ تحدد فيه وبوضوح الحقوق المدنية لكل فرد ، وتوزع فيه ثروات الأمة بالعدل والقسطاس وتوظف لتحقيق الصالح العام ، مناخ تتوفر فيه الفرص وتحترم فيه الآراء وتصان فيه حقوق الأقليات ضمن إطار من تحقيق مصلحة الأغلبية .

٥ -توافر التزام ثقافي راسخ يدعم البنية الحكومية والحياة الاجتماعية ويهتم بالأبعاد العقلية والجسمية والانفعالية والروحية وبالرفاه الاجتماعي لكل فرد.

٦ -توافر نظام قيمي عام يتجاوز المحددات المصطنعة والمفروضة التي تحجز أو تمنع الأفراد من الحراك الاجتماعي أو الاقتصادي أو الثقافي عبر طبقات ومستويات المجتمع المختلفة .

٧ -توافر توازن بين بعدي الدين والدنيا إذ إنه ضروري لتحقيق استقلالية وتكـامل في التفكير وفي القناعات وفي الأبعاد الأخرى كافة .

٨ -توافر فرص تربوية متساوية ومتكافئة وملائمة لأفراد المجتمع كافة .

المجالات الإجرائية لاهتمام المسؤول والقائد التربوي :

إن تحقيق هذه التوجهات الشورية الديمقراطية السالفة الذكر يتطلب اهتمـام القائد والمسؤول التربوي في المجالات الآتية :

أولا : مجال الوسائل الأساسية لتحقيق الديمقراطية والشورى

إن حلم بناء مجتمع تسوده الشورى والديمقراطية ويشعر أفـراده بالكرامـة والحرية ويسوده عدل اجتماعي وسياسي واقتصادي بشكل محسوس وملموس هـو من بين الأمور التي يفترض أن يعني بها النظام التربوي وهذا النظام من بين بقيـة النظم الاجتماعية الأخرى التي بلورها المجتمع الحر لمساعدة إنسانه فـي صعـوده الطويل والمتواصل نحو الأفضل وينتقل به من مستويات اللاأمن والجهل والمـرض إلى مستويات المعرفة والأمان والصحة والنور والإبداع . مثل هذا الأمر يتطلـب مدرسة متميزة إذ إن للمدرسة أثرها المهم والضروري كوسيلة أساسية من وسـائل تحقيق مضامين الشورى والديمقراطية في المجتمعات البشرية .

وفيما يأتي بعض المفاهيم والتأملات والآفاق للمظاهر المهمة للمدرسة الشورية الديمقراطية :

١ - أن تكون المدرسة مفتوحة لكل تلميذ دون تمييز أو تفريق لأي سبب من الأسباب الاقتصادية أم الاجتماعية أم العرقية أم الدينية أم غيرها .

٢ - أن تكون المدرسة مهيأة لخدمة المجتمعات الريفية والمدنية والمتحضرة والنائية وأن لا تستثنى أية جهة مهما بعدت وأن توفر فرص لتعليم وتعلم الأطفال والشباب والبالغين .

٣ - أن تكون المدرسة مراعية للفروق الفردية بين شخصيات تلامذتها سواء ما تعلق بميولهم أم بمقدراتهم أم باهتماماتهم ، وأن تعمل جاهدة على الوصول بكل فرد إلى أقصى ما تسمح له به إمكاناته .

٤ - أن تكون المدرسة بيئة مصغرة تتمثل فيها مفاهيم الشورى والديمقراطية بشكلها المبسط إذ يتم عبرها احترام حقوق ومسؤوليات الآخرين والعناية بالصالح العام ، مثل هذه المدرسة تسودها سبل الشورى والديمقراطية سواء في غرفة الصف أم في ساحة اللعب أم في قاعات الاجتماعات أم في مختلف اللقاءات والنشاطات المجتمعية المحلية وغيرها .

٥ - أن تكون المدرسة موفرة لفرص تعليمية تعلمية تتسم بالحساسية لمسارات التغييرات الثقافية ولفرص العمل المتجددة ولخصائص وحاجات المؤسسات الاقتصادية والتقدم العلمي ولجميع القضايا المعاصرة والناشئة .

٦ - أن تكون المدرسة غير مقيدة بأطر ومحدوديات جغرافية ضيقة باعتبار أن بيئتها تشمل المجتمع والأمة بأسرها ، بمعنى أن تشتمل برامجها وسياساتها ما يتجاوز حدود بيئتها الضيقة إلى رحابة بيئتها الأوسع .

٧ – أن تكون المدرسة معنية بالتراث الثقافي العربي الإسلامي ومهتمة بتفاعلها مع الحاضر ومتطلعة إلى إندماجها المتحدي والمنفتح والجريء مع متطلبات المستقبل .

٨ – أن تكون المدرسة معادية لكل جهل ومزيلة لكل الحواجز والفواصل الطبقية، داعمة قوة المؤسسات الاقتصادية، ومسهمة في رفع مستويات المعيشة ومطورة لصحة المجتمع، ومثرية لالتزامه بالاستقرار والنظام، وحريصة على تحقيق نوع من الوحدة التكاملية من خلال قبول مبدأ التعامل مع مفاهيم التعددية والتنوعية التي تسود المجتمعات البشرية مراعية في الوقت نفسه هوية المجتمع وأطره وجذوره التاريخية الراسخة .

ثانيا : مجال المسؤول والقائد التربوي " مدير المدرسة "

إن مدير المدرسة إنسان يفترض أن يسير بخطى ثابتة ومتحمسة نحو تحقيق أهداف وغايات مؤسسته ومراميها . إنه إنسان يفترض أن يعيش منظومة قيمية تنادي بالإيمان بالله وبكرامة الفرد وقيمته ملتزم بقيم المجتمع الحر مؤمن إيمان راسخ بأهمية التربية والتعليم كأساس مهم تستند إليه متانة المجتمع ونجاحه . وإن إيمانه والتزامه العقلي بهذه القيم يزوده بالشجاعة والحيوية للسير نحو تربية نوعية .

وإيمان مدير المدرسة وإحساسه العميق بحس المسؤولية يهيئه ليكون عضوا بارزا في مجال مهنة التربية والتعليم ، فهو باعتباره ابنا للإنسانية بكل ما فيها من تاريخ وثقافة وقيم مقرونا ذلك بفهم مهني عميق وإدراك لطموحات وآمال مجتمعه بشكل خاص والإنسانية بشكل عام ، فإن عليه أن يكون مبدعا في خططه عمليا في

تقييماته شجاعا في توجهاته للتعامل مع الصراعات المعقدة والصعبة ضمن مسعى التميّز في عالم دائم التغير .

وإن مسؤوليات المدير العديدة والتزامه التربوي العميق والتزامه الاجتماعي وقناعاته الأخلاقية وفهمه الراسخ للمجتمع والمهنة التي يتولى قيادتها تفرض عليه ضرورة التمتع بمناقب نوعية وخصال خاصة تمكنه من تحقيق الهدف الذي يعمل من أجله .

ومن هذه المناقب والخصال إيمان المسؤول والقائد التربوي بـ :

١ - أن مصير التربية بشكل عام والمدرسة بشكل خاص يتطلبان مديرا وقائدا تربويا يكون في مستوى مسؤولية دوره التربوي شجاعا في قيادته لتحقيق تربية نوعية تضمن تحقيق الأفراد ذواتهم ضمن مناخات من الشورى والديمقراطية والانفتاح التي تسهم في ازدهار واستمرارية الإبداع .

٢ - أن من خصائص مدير المدرسة وخصاله الحميدة تمثله بالحكمة والموضوعية وسداد الرأي وتقبل المشاركة وممارسة دوره بدرجة كبيرة من الإحساس بالمسؤولية. وبقدر ما يثير المسؤول والقائد التربوي رغبة وحماس العاملين معه والمعنيين من المواطنين في التوجه والسعي نحو تربية نوعية يؤثر ذلك على تقدم نظام مدرسته وتقدم مجتمعه أو تأخره ويتأثر هذا أيضا وبدرجة كبيرة بمنظوريته ومهارته وتمكنه من صناعة واتخاذ قرارات حكيمة ومقدرة على تدعيم وتجسيد ذلك كله .

٣ - أن مدير المدرسة مسؤول عن أي قرار يتخذه أو فعل يقوم به إذ إن أي نجاح أو فشل لممارساته لا يؤثر على النظام المدرسي فحسب بل وعلى المجتمع بأكمله .

٤ -أن من المسؤوليات الأساسية لمدير المدرسة ممارسته للشورى والديمقراطية في تعامله وعلاقته مع الطلبة والمدرسين ومع رؤسائه المباشرين ومع المجالس التي تتعاون معها المدرسة في مجتمعه وأنه من خلال هذه الممارسات يمكن أن يرسي ويعمق المناخات المحفزة التي تهيئ للتلاميذ وفرة من الفرص لتطوير حساسيتهم وفهمهم العميقين لمعنى الحياة الفاعلة ومتطلباتها.

٥ -أن من خصائص مدير المدرسة الفعال مشاركته للعاملين معه في تطوير سياسات مؤسسته واتخاذ القرارات فيها . وأن يكون ذا توجه اعتباري بمعنى أن يحترم معلميه ويوفر لهم الفرص للتداول والتشارك معا بهدف تحقيق أفضل لغايات المدرسة ومراميها .

٦ -أن موقع مدير المدرسة يضعه ضمن أطر وآفاق اتصال وتواصل واسعة بمعنى أنه بالإضافة إلى كونه مسؤولا تربويا في مدرسته إلا أنه أيضا عضو مشارك في لجان تربوية متعددة وقائد اجتماعي يتم التطلع إلى دوره البارز في تفعيل كثير من الأمور الاجتماعية الحيوية إلى جانب إسهامه وضبطه ودعمه وتشكيله الأطر التربوية لمتطلبات دوره .

٧ -أن مدير المدرسة يعدّ مسؤولا مهما في سير العملية التربوية في مدرسته إذ أن الكثير من البرامج الناجحة التي تحققها المدرسة تنبع من مقدرته على قيادة مصادره البشرية والمادية وإغنائها بالمعلومات واستثارة روح المناقشة والبحث بين أفرادها كما أنه ومن خلال ممارسته الذكية للتفاعل مع البدائل والمسارات المطروحة يوفر فرصا لاستبصار العاملين معه إضافة إلى ممارسته الشخصية لتقييم ما يحدث في داخل المدرسة .

٨ -أن مدير المدرسة تتركز فيه المهام القيادية كافة من : تنظيم وتخطيط وتنسيق وتنفيذ وتقييم وإدارة وتفويض ؛ لذا فإن عليه أن يحافظ على انفتاح واع في

التعامل مع مصادر المعلومات وأن يكون محفزا وموجها للجهات واللجان والهيئات التي تضمّها المدرسة ساعيا بأن يشعر كل فرد في مجتمع مدرسته سواء أكان تلميذا أم معلما أم ولي أمر أم غيرهم أن المدرسة تشكل له فرصة يمكن أن يحقق من خلالها طموحاته وآماله .

٩ - أن مهمة مدير المدرسة في المجتمعات الحرة والدائمة التغيير لا تحدد بحدود ولا تؤطر بأطر ضيقة . إنها مهمة ذات أدوار نمائية ، فالمسؤوليات التي يتحملها والمهمات التي يمارسها تتأثر بمناخات محسوسة ملموسة وأحيانا غير مرئية وبوظائف من المتوقع أن يتم تحقيقها عبر المدرسة . وأن هذه الأدوار النمائية للمدرسة تعتمد وإلى حد بعيد على المنظورية المهنية وجرأة مدير المدرسة في اتخاذ القرار .

ثالثا : مجال التنظيم وتسهيل عملية الإدارة

إن التنظيم الإداري يعدّ وسيلة مدير المدرسة لتيسير تعامله مع مهام ومتطلبات دوره وتفعيل مصادر المدرسة كافة . فمن خلال التنظيم يمكن أن ينسق المدير الإمكانات المتوافرة كافة لدى العاملين معه ويوظف مختلف إمكانات المدرسة ومكوناتها بحيث تتوجه هذه الطاقات نحو تحقيق أهداف العملية التربوية التي تنوي المدرسة تحمل مسؤولية إنجازها . ولكي يطور المدير تنظيما إداريا فاعلا عليه أن يدرك ويعمق الوظائف المطلوب القيام بها وأن يتفهم طموحات أعضاء هيئة التدريس والجسم الطالبي في المدرسة وما يتمتعون به من كفايات وخصائص .

فالبنية الإدارية وما يصاحبها من خطط تنظيمية وإجراءات لتفعيلها ليست غاية بحد ذاتها إذ إن قيمتها تكمن في مقدرتها على زيادة فاعلية تنسيق جهود العاملين واستخدام التسهيلات المدرسية لخدمة عملية التدريس في الوقت والمكان المناسبين . وبقدر ما يساعد تنظيم المدرسة وبنيتها المعلمين على إنجاز أهدافهم وغاياتهم يكون هذا التنظيم مناسبا . فبنية الإدارة وأساليبها لا قيمة لها إن لم تساعد المعلمين على تحقيق أداء أفضل لمتطلبات دورهم وهكذا يكون كل من البيئة والتنظيم وسائل لخدمة المعلمين والمتعلمين . **وتحقيق ذلك يمكن أن يتم من خلال:**

١ – الالتزام بمفهوم أن وحدة الأمر مطلب أساسي في النظم الإدارية الفاعلة، فتداخل مسؤوليات وصلاحيات المسؤولين يؤدي إلى التداخل في المرجعية ويخلق أجواء من الفوضى داخل النظام . فكلما كانت المسؤوليات محددة وواضحة أمكن تجنب التيه والخوف والإحباط ، فتحديد المسؤولية لجميع العاملين في المدرسة يحفظها من صراعات ممكنة بين العاملين فيها ويقلل من تداخل أدوارهم ، إذ يسود الشعور بالثقة والأمان ، والالتزام لخدمة الأهداف وكل من لهم صلة أو اتصال في المدرسة .

٢ – الالتزام بأن تكون كافة مظاهر التنظيم الإداري في المدرسة مبررة في ضوء مقدرتها على الإسهام في تحقيق أهداف المدرسة ومراميها .

٣ – الالتزام بأن تتسم القرارات المتخذة بالعدالة والتناغمية وأن تكون منسجمة مع الأهداف ومع الأطر القانونية والفلسفية التي يقوم عليها النظام التربوي .

٤ – الالتزام بأن تتسم سلوكات مدير المدرسة بتوجه إيجابي نحو ممارسات عمليات تفويض فعالة للمهام وما يوازيها من صلاحيات مع عدم تخليه عن حقه ولمسؤوليته في المتابعة . فتفويض الصلاحية إذا ما تم على أسس إدارية سليمة فإنه يؤدي إلى تيسير العمل وعدم تراكميته إضافة إلى إدراك المعنيين أبعاد مسؤولياتهم المحددة وضمان عدم تداخل قراراتهم .

٥ – الالتزام بأن يكون التعامل مع المستجدات التربوية من تغييرات وبدائل وأفكار وغير ذلك قائما على تبصر هذه المستجدات مع الأخذ بعين الاعتبار قيم مجتمع المدرسة وبيئتها الخارجية وضرورة مراعاة أن تكون المستجدات أكثر ملاءمة وأفضل فاعلية للنظام من تلك التي سبقتها .

٦ – الالتزام بأن يتمتع النظام التربوي بعامة والمدرسة بخاصة بدرجة من المرونة تسمح له بالتكيف مع ظروف التغيير ، في الوقت الذي يفترض فيه أن يحافظ النظام على درجة من الاستقرار النسبي اللازمة لأداء مهام ومتطلبات دوره. فالتغيير من أجل التغيير سياسة خطرة ولكن في الوقت نفسه فإن المقاومة الشديدة للتغيير قد تؤدي في النهاية إلى تقادم النظام والتخلف والتراجع المهني للعاملين فيه .

٧ – الالتزام بأن تكون إدارة النظام التربوي سواء في فترات الأزمات أم في فترات الاستقرار مبنية على ومنسجمة مع مبادئ الإدارة والتنظيم السليمة . وبعكس ذلك فإن مهمة الإداري ستقع في مآزق صعبة وخطيرة .

٨ – الالتزام بأن توفر البنية التنظيمية للنظام سبلا لممارسة حماية أداءاته من مسايرة الأهواء والانغماس في الانفعالات المتطرفة أو الانجراف وراء حزبية متعنتة .

٩ – الالتزام بأن يوظف المسؤول التربوي ساعات عمله توظيفا فاعلا ، وأن يتمتع بمقدرة تعبيرية وتخطيطية وبحنكة مناسبة في توظيف أولويات ومتطلبات دوره، وبشكل خاص تلك التي لا تخضع للتفويض .

١٠– الالتزام بأن تعكس إدارة النظم التربوية الفاعلة حاجات المجتمع وطموحات أفراده وأن تكون قادرة على ممارسة عملية تبصر عميق بمكامن قوة وضعف

النظم الاجتماعية المصاحبة والمزاملة للنظام التربوي وبخاصة تلك التي ترتبط معه بعلاقة مباشرة .

١١- الالتزام بأن توفر البنية التنظيمية للنظام التربوي السياسات الإدارية التي تهيئ فرصا للتواصل التفاعلي بين الإداري والعاملين والمعنيين بأداءات النظام وممارساته ، بحيث توفر للإداري التربوي فرصة للحوار لتقديم اقتراحاته وأفكاره وطرح ما يجول في خاطره من عصف فكري مراعيا عدم تغليف طروحاته بهالة وهيبة السلطة التي يمتلكها .

١٢- الالتزام بأن تنطلق النظم التربوية من إيمان عميق وإدراك تام ووعي بأهمية مساندة ودعم المعنيين بالنظام سواء أكانوا معلمين أم إداريين أم مواطنين من المجتمع المحلي باعتبار ذلك يشكل متغيرا رئيسا لفاعلية النظام في تحقيق أهدافه ومراميه .

١٣- الالتزام بأن تكون الجهات ذات الصلة بالنظام التربوي بعيدة عن أية تعصبات أو تحيزات حزبية أو إقليمية أو عرقية أو أية مصادر تحيز أخرى ويجب أن تكون كافة جهود تطوير النظام التربوي ملتزمة بهذه المبادئ كأمر مسلم به وأن تكن مرجعية الهوية التربوية أو الحيز التربوي هي المرجعية الوحيدة المعتمدة .

رابعا :مجال التقييم

التقييم هو عملية تشكيل حكم يقوم على حقائق ومشاهدات حصيفة تتعلق بنوعية وفاعلية النظام أو أي مكوّن/ مكوّنات فرعية يشتملها بمعنى أن المسؤول التربوي بحاجة إلى أن يتعرف مدى ملاءمة مصادره المادية وأبنيته وتجهيزاته

ووسائله المختلفة ومدى ملاءمة المخصصات المالية المرصودة لذلك إضافة إلى ضرورة تعرفه مدى ملاءمة وكفاءة العاملين معه وإلى مستوى ونوعية البرامج التي تشتملها مؤسسته التربوية وتعرّفه مستوى وكيف تعلم التلاميذ .

وعلى القائد التربوي أن لا يكتفي بتفهم مدخلات النظام وحاجاته وأهدافه وغاياته ، بل أن عليه أيضا ممارسة عملية استبصار لكيفية توظيف وتفعيل هذه الأمور كلها ضمن عملية إبداعية ومستمرة تعود على النظام التربوي بالفائدة المتمثلة في تحقيق مبدع لأهدافه ومراميه . ولعل من الأمور التي يجب أن تحظى باهتمام المعنيين بعملية التقييم التحديد الدقيق وتعرف الصعوبات والمحددات التي تعاني منها مكونات النظام الفرعية ضمن مسعاها لتحقيق الأهداف والغايات التي يتطلع النظام لإنجازها، من بينها ازدحام الصفوف وثقل النصاب التدريسي على المعلمين والكيفية التي توظف وتستخدم بها إمكانات المدرسة ومدى ملاءمة رواتب المعلمين وما إلى ذلك من صعوبات ومحددات يمكن أن يكون لها آثارها على أداء العاملين في النظام التربوي .

إن مثل هذه المحددات أو التساؤلات وغيرها يجب أن تحظى باهتمام عميق من العاملين كافة في مختلف مستويات النظام التربوي باعتبار أن هذا الاهتمام يشكل بعدا هاما من أبعاد مسؤوليات القائد التربوي الأساسية .

وفي هذا المجال يمكن طرح النقاط الآتية المتعلقة بعملية التقييم :

١ - يفترض أن يشتمل التقييم :

- ❖ التعريف بمقاصد النظام التربوي وغاياته ومراميه وتبصرها.
- ❖ تطوير معايير أداء تربوية واضحة ومحددة .
- ❖ تحديد المدى الذي تحققت فيه أهداف النظام ومراميه .

- تبيان وتوضيح التفاوتات بين النتائج التي تم التوصل إليها " المخرجات الفعلية " في ضوء المعايير التي تم تطويرها بشأن هدف من أهداف النظام المعيارية " المخرجات النموذج " .
- تبيان وتوضيح الكيف التفكيري ونهج الأداء التي يعتمدها النظام .
- تفسير النتائج التي يتم الوصول إليها .

٢ -يفترض أن ينطلق التقييم من بعد دراية كاملة بالأطفال والمتعلمين في مستوياتهم العمرية المختلفة ومن بعد فهم شمولي للحياة الثقافية في المجتمع بأكمله وإدراك للبيئات الخاصة والعامة التي يتعايش معها الطلبة إضافة إلى ضرورة مراعاة التقييم للعناصر الأساسية التي تشتملها البيئة التعليمية التعلمية وإدراك كامل للأهداف التي تقوم عليها مكونات النظام التربوي .

٣ -يفترض أن يتم التعامل بجدية وموضوعية وجرأة مع جميع المكونات التي تشتملها عملية التقييم سواء ما يتعلق منها بأساليب جمع البيانات أم عبر تحويلها إلى معلومات سعيا لبلورة أحكام معينة دقيقة وصادقة عن النظام التربوي باعتبار أن ذلك جوهر عملية التقييم . فهذه الأمور يجب أن تؤخذ بالجدية وعدم التساهل علما بأنه كلما تقدم النظام التربوي في تعقيداته وتنوعت تجهيزاته ومواده وتنامت مخصصاته المالية ، أصبحت عملية التقييم أكثر إلحاحا وصعوبة .

٤ -يفترض أن يشكل التقييم الفعّال للممارسات التربوية الجارية ، وتقييم البنى المنظمية ، وتكوين الأحكام حول نوعية وملاءمة تجهيزات النظام التربوي وتسهيلاته قاعدة لتطوير أداءات العاملين والمشاركين في عمليه التقييم في إعادة تشكيل النظام وصونه وفي مساندة وتطوير الخبرات التعليمية – التعلمية التي يتعرض لها الطلبة .

٥ -يفترض أن تكون عملية التقييم مستمرة وشاملة وتشاركية وفعّالةوذلك لمساسها بالعديد من الأفراد العاملين بالنظام .

٦ -يفترض أن يتم عبر عملية التقييم تعرّف على نقاط قوة النظام ونقاط ضعفه بحيث يمكن ومن خلال الإدارة الكفؤة للنظام تعظيم بعد الأداء المتميز للعاملين فيه وجعل هذا التميز ممارسة عامة وشاملة في مستقبل حياة النظام .

٧ -يفترض أن لا يقتصر تقييم النظام التربوي على مقاييس وسبل معيارية فقط بل يجب أن يحرص المقيم على سماع رأي وخبرة ووجهات نظر العاملين في النظام التربوي من معلمين وإداريين ومسؤولين ومعنيين آخرين وأن يصغي لهم ويهتم بتحليل آرائهم المقصودة أو العفوية وغير الرسمية .

٨ -يفترض أن تهتم عملية التقييم مكونات النظام التربوي جميعها مع ضرورة التركيز على النظرة الشمولية وتجنب الرؤى المقولبة . وعليه يجب أن يكون التقييم منظما ووفق خطط منطقية وبرامج متسلسلة . فالنظام التربوي نظام معقد ولا بد من دراسته عبر مكوناته إذا أريد للتقييم أن يكون معبرا تعبيرا متوازنا وشاملا لأبعاد النظام ، فالأحكام السريعة والمنطلقة من مواقف متشتتة متفرقة ستقود وبالضرورة إلى الخطأ والخلل في الحكم .

٩ -إن عملية التقييم وضمن أطر ومعطيات القرن الحادي والعشرين بكل ما تشتمله من انفتاحية وتعددية ثقافية واقتصادية واجتماعية تتطلب من المقيمين بعد النظر وممارسة الاستبصار في مدخلات وسبل ومعطيات ومخرجات عمليات التقييم حتى يصبح بالإمكان خدمة النظام التربوي بشكل يجعله نظاما قادرا على التعامل الفاعل مع المتغيرات المجتمعية كافة .

خامسا : مجال التخطيط

إن القيادة التربوية المتجددة لا بد لها من الاهتمام بتطوير ورسم السياسات المستقبلية ومن ثم التخطيط الفاعل لتنفيذها ، وهذا يتطلب منها توافر رؤى تربوية واضحة وحصيفة وخيال خصب ومهارات في التحليل والربط والتفسير للبيانات والمعلومات وكذلك جرأة في التجديد وعدم التردد في البعد عن الرتابة في التعامل مع المستقبل ومن ثم التهيئ الذكي والشجاع في اتخاذ القرار . كل ذلك بهدف تطوير نظام تربوي قادر على التعامل مع معطيات القرن الحادي والعشرين وعالم القرية الصغيرة.

ولضمان بعدي الشمولية والتطبيقية في رسم السياسات والتخطيط لتنفيذها يفترض أن يتحقق نوع من الحوار المعمق والمخاطبة المسؤولة بين القائمين على قيادة النظم التربوية ومتخذي القرار السياسي وراسمي السياسات للنظم الاجتماعية المزاملة للنظام التربوي وكذلك مع رجال الأعمال والصناعة والقادة الاقتصاديين وأصحاب الفكر النير ومع المسؤولين عن بقية جوانب الحياة في المجتمع ، كل ذلك بهدف جمع البيانات وتطوير المعلومات التي يمكن أن يفيد منها صانع القرار التربوي أو أن تكون لها أبعاد ومترتبات يفترض أن تراعيها القرارات المستقبلية للنظام التربوي .

وحتى يتم تعظيم دور القائد التربوي وتفعيل مقدرته وجهده الهادئ والمستمر في توعية المعنيين التربويين وتنمية مفاهيم الحساسية الاجتماعية بالقضايا التربوية والمجتمعية المتوقعة والممكنة وبدور النظام التربوي وأهميته في التعامل معها وبهدف تحقيق هذا النظام لأهدافه والمشاركة في قيادة المجتمع نحو نهايات سعيدة منشودة فإنه يفترض مراعاة ما يأتي :

١ -يفترض أن يعنى التخطيط التربوي ببلورة رؤى ذكية ومعمقة ومن ثم تطوير أهداف معقلنة وتشكيل إجراءات وتحديد المصادر ضمن تصورات واسقاطات مستقبلية ذكيّة لكيفية المدرسة المتوخاة ولطريقة عملها وأدائها المستقبلي .

٢ -يفترض أن يشتمل التخطيط التربوي على إدراك دقيق لمستقبل التوجهات السكانية وكذلك التنبؤ بحجم الطلب على التعليم ونوعه .

٣ -يفترض أن يراعي التخطيط التربوي تفهم أبعاد التمدد السكاني والعمراني والصناعي والتجاري والزراعي والعناية بأثر ذلك كله على تصميم أنماط وبرامج النظام التربوي المستقبلية .

٤ -يفترض أن يراعي التخطيط المستقبلي للنظام التربوي اختيار المواقع المدرسية المناسبة ضمن خطة شاملة من التخطيط الإقليمي الاجتماعي وذلك ضمانا لتوفير المواقع المناسبة وبالأسعار البعيدة عن الإفراط وقبل أن يصبح هناك الكثير من المعوقات وضمانا لسلامة وملاءمة البيئة المحيطة بالمدرسة بحيث يأتي موقع المدرسة ضمن رؤيا شاملة للتخطيط العام للإقليم أو المنطقة .

٥ -يفترض أن يراعي التخطيط المستقبلي للنظام التربوي حاجات وظروف البيئات التربوية المختلفة إضافة إلى حاجات النظم الاجتماعية المزاملة للنظام التربوي وما تتطلبه من مهارات وتسهيلات لصون معايير الأداء المتميز .

٦ -يفترض أن يراعي التخطيط المستقبلي للنظام التربوي توفير فرص المشاركة لأفراد المجتمع المحلي في تشكيل فلسفة النظام التربوي وأهدافه ومراميه كي تأتي متناغمة ومتفاعلة مع توقعاتهم التربوية ومع معتقداتهم وأطرهم الثقافية ومنظوماتهم القيمية .

٧ -يفترض أن يراعي التخطيط المستقبلي للنظام التربوي توفير فرص النمو المهني المناسبة للعاملين في هذا النظام بما يساعدهم في تعميق تبصرهم

وتطوير مهاراتهم وكفاياتهم وتنمية قدراتهم في التعامل مع مستقبليات النظام التربوي .

٨ -يفترض أن يراعي التخطيط المستقبلي للنظام التربوي التحليل الدقيق لمصادر تمويل هذا النظام عبر مختلف أبعاده المحلية والإقليمية والوطنية والعالمية وتعرف مكوناتها ومقدرتها على التعامل مع تمويل مستقبليات النظام التربوي إضافة إلى ضرورة الاهتمام بمحاولة تطوير بدائل تمويل جديدة .

٩ -يفترض أن يراعي التخطيط المستقبلي للنظام التربوي تخصيص مبالغ مالية محددة لتوظيفها في مجالات بحثية إبداعية بهدف المحافظة على دينامية النظام من جوانبه وأبعاده جميعها كي يحافظ النظام على حيويته ومقدرته التعامل مع حاجات ومتطلبات القرن الحادي والعشرين .

١٠- يفترض أن يراعي التخطيط المستقبلي للنظام التربوي الاستعانة بكل المصادر الممكنة لإثراء فكر المخطط التربوي سواء أكان ذلك بالاستعانة بمصادر بشرية أم مادية من داخل النظام أم من خارجة على المستوى المحلي أم العالمي ، كل ذلك بهدف الاستفادة من الإمكانات المختلفة ضمانا لتناغمية الخطط التربوية مع مفهوم الانفتاح على عالم القرية العالمية .

سادسا : مجال توفير الخدمات التربوية اللازمة

انطلاقا من أن العملية التربوية تضم ثلاثة قطاعات رئيسة وهي قطاع الإدارة والقطاع الأكاديمي وقطاع الخدمات ، فإن الإداري التربوي معني بتوفير الخدمات الأساسية الضرورية للموجودين في النظام التربوي من توجيه وإرشاد وتغذية ووسائط نقل ، ورعاية صحيّة وما إلى ذلك ؛ بالإضافة إلى ما يحتاجه قطاع

الإدارة والقطاع الأكاديمي . ففي قطاع الخدمات يجب مراعاة بعد المرونة الخدمية وذلك من منطلق أن نظمنا التربوية بعامة والمدرسية بخاصة تتعايش مع متغيرات بيئية تتفاوت في حاجاتها وفي نوعية الخدمات التي تتطلبها ، بمعنى أن هناك خصوصية خدمية في بعض البيئات لا بد من مراعاتها وأخذها بعين الاعتبار ضمانا لفاعلية إسهام المدرسة في بناء المواطن والإنسان الصالح ذي الأبعاد المتوازنة سواء أكانت معرفية أم اجتماعية أم ثقافية أم أخلاقية أم غيرها .

وفي هذا المجال على الإداري التربوي أن يعمل جاهدا للحصول على ثروة من البيانات والمعلومات حول متغيرات ومعطيات بيئته بشكل عام وحول مدخلات النظام التربوي الذي يعمل فيه بشكل خاص لما في ذلك من آثار إيجابية في مساعدته على تطوير برنامج خدماتي ملائم قادر على التعامل مع التنوع في المدخلات النظمية التي يتعامل معها مع ضرورة تأكيد أهمية انفتاحية ومرونة هذا البرنامج وذلك من خلال :

١ - التعامل الفاعل مع الطموحات التربوية للمجتمع المحلي سواء ما تعلق منها بالتمويل أم التوظيف أم بالتسهيلات المدرسية أم أية خدمات ضرورية أخرى يتحسسها مجتمع المدرسة مثل تأمين نقل الطلبة وتوفير الخدمات الصحية لهم وتوجيههم وإرشادهم وتحديد مجالات الصعوبات التي يعانون منها سواء أكان ذلك في التحصيل أم في التكيف أم في غير ذلك ، بمعنى تحقيق درجة مناسبة من الدينامية والشمولية الخدماتية للوصول بالمدرسة إلى مستوى متميز من الكفاية والفاعلية .

٢ - توفير الكوادر البشرية المؤهلة والمزودة بالمهارات التي تمكنها من التعامل المبدع مع المجالات الخدماتية مثل المرشد النفسي المتخصص ومسؤول المكتبة المؤهل والمسؤول الغذائي المتخصص والطبيب المؤهل والممرض المتخصص ومشرف الصيانة المؤهل وما شابه ذلك .

٣ - التأكد من أن إضافة أية خدمة جديدة يفترض أن تكون مستندة وقائمة على تحليل دقيق لمدى الحاجة لها ، مع مراعاة تكلفتها وتوفر الكوادر البشرية المؤهلة اللازمة لتفعيلها ومراعاة مردودها على العملية التربوية وكذلك مدى استعداد هيئة التدريس والمجتمع المحلي لقبولها ودعمها .

٤ - المحافظة على تكاملية وتوازنية الخدمات والتأكد من أنها في مجمل جهودها تصب في دعم العملية التربوية مع مراعاة عدم طغيان أو تجاوز أي من هذه الخدمات لهدفها أو رسالتها .

٥ - قيام المدير والمسؤول التربوي بتحديد صريح ودقيق لمجالات وحدود كل خدمة على حدة لضمان التعرف على درجة مناسبة تحققها وكذلك التعرف على عمق الرضا لقيمة هذه الخدمة وحيويتها في فاعلية العملية التربوية .

سابعا : مجال إدارة الأفراد

إنه من المعروف في مجالات الإدارة بشكل عام ومجال الإدارة التعليمية بشكل خاص أننا لن نربح شيئا إذا خسرنا الإنسان . فالإنسان هو من أثمن موجودات النظم الاجتماعية ومن أخطر مدخلاتها وأكثرها حساسية ؛ فعبر إحساسه بروح المسؤولية وشجاعته ومهاراته وملاءمة منظومته القيمية وتكريس جهوده لإنجاح المؤسسة وتحقيق أهدافها ، تحقق المؤسسات الاجتماعية تطلعاتها ومراميها. ولكن إن كان مدخل الإنسان في هذه النظم على غير ما تم ذكره اصبح هذا المدخل من عوامل الترهل والتسيب والإهدار للجهد والوقت والمال وقاد إلى تخلخل في أداء النظام .

لذا كان على القادة والمسؤولين الإداريين التربويين بذل كل السبل الممكنة لضمان مدخلات بشرية كفؤة وناضجة وسليمة سواء أكان ذلك في بعد مسلماتها وقناعاتها وقيمها أم في بعد تأهيلها وجاهزيتها الفنية والمهارية ، إضافة إلى أهمية مراعاة هؤلاء المسؤولين لضرورة العمل على تطوير سياسات تعامل سليمة وفعّالة مع المستخدمين إضافة إلى توفير مناخات عمل مشجعة على المبادأة ومثيرة للتوجه نحو التميز المهني مع الحرص عل تهيئة الفرص والتسهيلات أمام العاملين لتحقيق ذواتهم باعتبار أن ذلك من الخطوات الأساسية للوصول بالعاملين إلى درجة عالية من الروح المعنوية .

إن نجاح وفاعلية القائد والمسؤول الإداري التربوي تنطلق من بعد عمق خلفيته المعرفية ومهاراته المهنية وتقديره وفهمه لطبيعة الوظائف المعقدة التي يشتملها النظام التربوي الذي يتولى مسؤولية قيادته وإدارته .

ولتيسير تحقيق ذلك فإن على المسؤول التربوي :

١ –تحمل مسؤولية توفير كوادر تربوية مؤهلة بالشكل والكيف المناسب وبالكم المطلوب وكذلك العناية بتوفير رواتب مشجعة وحافزة لهم على العطاء وبذل أقصى وافضل الجهود الممكنة لديهم بالإضافة إلى تطوير الروح المهنية فيهم وبينهم وضمان توافر مناخات تسهم في رفع روحهم المعنوية . وهذا يتطلب من المدير العمل الجاد والمثابرة والحنكة والحكم السليم والمهارات المتميزة في العلاقات الإنسانية .

٢ –ضمان وجود إدارة تثق بالعاملين وتحترمهم وتهتم بهم وتعنى باستقطابهم و تحرص على المحافظة عليهم وتوفر فرصا لترقيتهم وتضمن تعويضاتهم وغير ذلك من الأمور لما في ذلك من آثار كبيرة وأساسية على أداء العاملين وعطائهم وبخاصة على المدرسين باعتبارهم أحد المدخلات البارزة في النظام التربوي .

٣ - إدراك المدير أن استمرارية جودة النظام المدرسي هي أولا وقبل كل شيء نابعة من جودة المدرسين الذين يعملون معه ووعي وحصافة إدارته وإيجابية التلاميذ ودعم المجتمع المحلي ، وهذا يتطلب من المدير بذل أقصى الجهود لضمان استقطاب الكوادر البشرية المناسبة والمنتمية للمهنة والمكرسة جهودها وطاقاتها للعمل التربوي .

٤ - ضمان توافر الوضوح في السياسات التربوية المفعّلة وكذلك في خصائص المعلمين ومؤهلاتهم وفي الحرص على بذل الجهد اللازم لدعم نقاط قوتهم ومعالجة جوانب ضعفهم كمتطلب أساسي لتحقيق فاعلية المدرسة .

٥ - التأكد الصريح والجريء من أن أية إضافة بشرية للنظام التربوي تشكل إضافة فريدة ومثرية لمجمل الهيئة التدريسية العاملة في النظام باعتبارها قوة إضافية كامنة معززة لما هو متوافر لدى النظام وليس عبئا عليه .

٦ - التأكد من أن هناك فرصا حقيقية متوفرة وميسرة لاندماج أعضاء هيئة التدريس والمستخدمين من ذوي الكفايات في عملية تبصر في كيفية الإسهام المبدع والمشاركة الفاعلة في كل الأمور التي تخصهم أو يتأثرون بها .

٧ - التأكد من إعداد خطط وبرامج تعريف مهيكلة يستفيد منها المعلمون الجدد ضمن مسعى تيسير دخولهم والتحاقهم واندماجهم بأبعاد دورهم وعملهم في المدرسة .

٨ - البحث عن السبل الممكنة وضمن حدود ما يسمح به البعد القانوني لمشاركة المعنيين في النظام المدرسي في صناعة القرارات التي تهمهم ويرغبون في المشاركة فيها .

٩ - ضمان توفير فرص متميزة لتفعيل المعلمين الجدد والحرص على حمايتهم من التأثر بالاحباطات التي تعشعش في مخيلات زملائهم وتأكيد تفعيل درايتهم

التخصصية والمهنية مع الحرص على تعميق درايتهم بالسياسات والمناهج التي يعتمدها النظام المدرسي وكذلك تعميق وعيهم وفهمهم للبيئة التي يعمل فيها النظام .

١٠- إدراك أن التحقق الكامل لإمكانيات المعلمين الجدد كافة يتطلب إتباع المدير لسياسة الباب المفتوح وتوفير فرص المشاركة الفاعلة أمامهم على أن يتم ذلك منذ فترة تعيينهم وقبل إندماجهم بالرؤى والسلبيات التي من الممكن أن توجد في أجواء ومناخات عمل النظام .

١١- إدراك المدير أهمية بعد التغذية الراجعة لمدى إحساس المعلمين والعاملين بالأمن والطمأنينة ومدى انسجام توقعاتهم وحاجاتهم مع متطلبات أدوارهم باعتبار أن ذلك الإدراك يشكل متغيرا مهما في كيف معنويات المعلمين والعاملين وفي عمق فاعليتهم . لذا فإن على المدير أن لا يتوانى عن تزويد المعلمين والعاملين بالبيانات والمعلومات المتعلقة بمستوى أدائهم وطبيعة سيرهم في ممارسة متطلبات أدوارهم .

١٢- إدراك أن مقولة المعلم الناجح يشكل مشرفا أو مديرا ناجحا ليست بالضرورة أن تكون سليمة . لذا فإن على نظمنا التربوية أن تعمل جاهدة وتتحمل مسؤولية تطوير قواها البشرية عبر تأهيلها وتدريبها بما يلزمها لممارسة أدوارها المختلفة وأن تراعي في ذلك المفاهيم والمهارات التخصصية لمختلف المكونات الفرعية التي يشتملها النظام التربوي .

١٣- إدراك المدير أهمية التعامل الجاد مع الملحوظات والشكاوي والتطلعات وعدم النظر إليها بعين اللامبالاة ؛ بحيث يحرص على توفير الفرص المسؤولة أمام المعلمين كي يطرحوا ملحوظاتهم وأسئلتهم ويعبروا عن تظلماتهم ويقدموا اقتراحاتهم بحرية كاملة حول أي مظهر من مظاهر النظام المدرسي الذي

يعملون فيه باعتبار ذلك من أهم الوسائل والسبل للمحافظة على حيوية النظام وفاعليته وصون الروح المعنوية للعاملين فيه .

ثامنا : مجال إدارة شؤون التلاميذ

إن أي نظام لإدارة شؤون المتعلمين يجب أن يطوّر ويبني على أساس معرفة كاملة وفهم عميق لفردية وخصوصية وقيمة وأطر مرجعية كل متعلم فأي مسؤول عن هذه الإدارة يجب أن يطوّر إدراكا ومستوى من الحساسية يقوم على الإيمان من أن فردية التلميذ واستمرارية نموّه ضمن تسلسلية ومرحلية التغييرات التي يعيشها المتعلم مع إدراك لتفاوتية نسب هذه التغييرات بين المتعلمين تشكّل أمورا مهمة في فهم التلاميذ وإدارة شؤونهم . إضافة إلى إيمان المسؤول بأن الحكم على أي متعلم أو تلميذ لا يمكن أن يبنى على مواقف منعزلة أو محددة ، أو على تعامل غير حصيف وبعيد عن الاستبصار في سجلات المتعلمين ، أو على أي انقياد أعمى وتصورات مسبقة أو على مشاهدات متسرعة وغير متأنية .

إن أي نظام مسؤول ومعني بإصدار أحكام قيمّية عن التلاميذ يجب أن يبنى على أساس تفهم سيرة التلميذ التراكمي والمعبر عن شخصيته الفريدة . كما أن أية سياسة تتعلق بالتعامل مع شؤون التلاميذ لا بد أن تنطلق من قناعة راسخة بفردية كل منهم وعلى وعي كامل بأن سجل التلميذ التراكمي يشكل وثيقة تتعايش معه عبر مراحل دراسته وحياته العلمّية والعملية لا وبل أبعاد حياته المستقبلية .

إن منطلقات أي نظام لإدارة شؤون التلاميذ يجب أن يراعي الأبعاد الآتية :

١ - السجلات والتقارير وأية أمور أخرى تتعلق بالتلاميذ يجب أن يتم تصميمها بهدف خدمة وتسهيل الفهم والتقارب والتناغم والتواصل بين المعلم والمتعلم. وبهدف توفير بيئة محفزة على تحقيق تعلم وتعليم أكثر فاعلية. وإن مثل هذه الخدمات هي في حقيقتها جوهر ما يمكن أن يسمى بإدارة شؤون التلاميذ يسعى النظام التربوي عبرها إلى جسر الهوة بين المعلم والمتعلم وبين حياة التلميذ داخل المدرسة وحياته خارجها ، كما أنه مدخل لإزالة المعيقات أمام تعلم التلميذ وتعليمه . ولعل الهدف الأعمق هو تحقيق استبصار افضل لعالم التلميذ الذي يعيشه بكل ما فيه من إيجابيات ومخاوف واحباطات وسرور ورضى والآلام وآمال .

وبإيجاز فإن أي اهتمام نوليه للبيانات والمعلومات المتعلقة بالمتعلم هدفها تمكين المدرسة من مساعدته على التكيف وتوفير الفرص أمامه لتحقيق افضل وأقصى ما يستطيعه عبر معايشته الخبرات والمواقف التربوية في المدرسة .

٢ - الاهتمام بتوفير البيانات والمعلومات وجمعها عن التلميذ يجب أن يتجاوز شكلية تعبئة سجله التراكمي إلى ضرورة اتصاف هذه البيانات والمعلومات بالغائية والهدفية ومساعدة التلميذ على التعلم والنمو والنضج عبر الخبرات المدرسية التي يعيشها . وجوهر وفلسفة تجميع مثل هذه البيانات والمعلومات يكمن في توظيفها لخدمة العملية التعليمية التعلمية بشكل عام والمتعلم ومستقبله بشكل خاص .

٣ - يجب أن يكون التلميذ محور أي نظام للخدمات الطلابية، والهدف منه فتح الآفاق التي كان يمكن أن تبقى مغلقة . ويشكل ذلك وسيلة لتفهم مستبصر للتلميذ ككل ضمن مراعاة ميوله واستعداداته وانفعالاته وحالته الجسدية ومقدراته العقلية وما إلى ذلك من أمور أخرى تتعلق بشخصية التلميذ.

فالخدمات الطلابية الجيدة تمكّن من اكتشاف القوى المؤثرة خارج نطاق المدرسة على عملية تعلم التلميذ وتعليمه وعلى أشكال سلوكه بكل ما تشتمل عليه من إيجابيات وسلبيات . ولعل الأهم من ذلك كله أنها تساعد المتعلم على الاستفادة القصوى من الخدمات التي يوفرها النظام التربوي .

٤ - تضمين أية بيانات أو أية معلومات في سجل التلميذ يجب أن يتم من منطلق إدراك ضرورة وضوحها ودقتها وأهميتها وفائدتها لمستقبل التعامل الفاعل معه. ويشمل ذلك كل ما يتعلق بوضع التلميذ الصحي أو لقاءاته مع الموجه أو المرشد النفسي أو مع مسؤول الخدمات الاجتماعية فيها أو مع مربي الصف أو ما تعلق منها بعلاماته ودرجاته في الاختبارات المختلفة التي تعقدها المدرسة أو أية أمور أخرى يمكن أن يكون لها دلالتها في التعامل مع التلميذ . إن مثل هذا الجهد المعلومي والوقت الذي يبذل فيه سواء من قبل التلميذ أم الإدارة أم المعلمين وكذلك النفقات التي يستدعيها هذا الجهد هو في حقيقته استثمار ليس بالقليل ، إنه استثمار يجب أن يحظى بعناية المسؤولين التربويين واهتمامهم وأن يحرصوا على أن تكون مترتبات هذا الاستثمار محط توظيف وتفعيل دائمين من قبلهم .

٥ - الخدمات الطلابية بطبيعتها ذات أبعاد تمس وبعمق حياة التلميذ الشخصية والعائلية ، لذا فإن مثل هذا الاقتحام يجب أن يراعي خصوصيات التلميذ وأسرته مع المحافظة على سرية هذه المعلومات ومكتوميتها على أن يكون هدفها تفهم التلميذ والتعاطف معه والتمحور حول المساعدة الصادقة لخدمته وأن لا تستخدم لأي غرض آخر يمكن أن يعود على التلميذ بأي ضرر شخصي أو مادي أو معنوي .

٦ - يفضل أن تصمم النماذج والسجلات والتقارير الطلابية بشكل ييسر الرجوع إليها واستخدامها وتطويرها والإضافة عليها كلما استدعى الأمر ذلك . على أن

يراعي في تصميمها تحقق بعدي الكفاية والفاعلية من ناحية والتقليل من النفقات والمعيقات من ناحية أخرى .

٧ -يفضل أن يتولى مسؤولية إدارة سجلات وتقارير التلاميذ شخص محدد يتصف بمهنية ويتعامل بحرص وسرية ومسؤولية ومراعاة للأبعاد التربوية مع كل ما لديه من بيانات ومعلومات .

٨ -سجلات وتقارير الخدمات الطلابية الفعالة يجب أن تراعي بعدي الشمولية والموضوعية في الوقت الذي تحرص فيه على عدم الإسهاب والإطناب .

٩ -يفترض أن يراعي عند تصميم تقارير تقدم الطلبة ما يأتي :

- ❖ أن تطوّر بشكل تشاركي من قبل المعنيين كافة .
- ❖ أن تعنى بالسلوك ذي الصلة بأبعاد الطالب سواء أكانت أكاديمية أم اجتماعية أم إنفعالية أم جسمية أم غير ذلك .
- ❖ أن تكون بناءة ومشخصة وحصيفة وشاملة .
- ❖ أن تكون بسيطة وسهلة الفهم والاستيعاب .
- ❖ أن يكون المرشد والمعلم والتلميذ قادرا على تبصرها وفهمها .
- ❖ أن تكون منسجمة مع مضامين الفلسفة التربوية .

تاسعا : مجال التعامل مع النظام التربوي كعملية استثمارية

تتميز العملية التربوية بخصوصياتها الإنسانية ، باعتبارها عملية محورها الإنسان ، إلا أنه من المفيد أن يتم التعامل معها وكأنهما عملية استثمارية إذ تتضمن

إدارة النظام التربوي جوانب ذات أبعاد مالية واقتصادية واستثمارية عديدة ، إضافة إلى البعد الأساسي وهو البعد التربوي .

فالإدارة الفاعلة للنظام التربوي تتطلب الاهتمام بمراعاة الحكمة والتعقل في التعامل مع أموال هذا النظام ومخصصاته دون إهدار أو تفريط سعيا لتطوير الخدمات التعليمية التعلمية وتحسينها . فالمسؤول عن إنفاق المخصصات المالية في النظام التربوي يجب أن يكون على وعي كامل بقيمتها ومردودها وبمدى إسهامها في التحقيق الفاعل لأهداف النظام ومراميه . فإذا كان لا بد من أن يكون المسؤول التربوي مؤهلا أكاديميا ومهاريا فإن تأهيله يجب أن يشتمل على دراية كافية في أمور إدارة الميزانية من حيث إعدادها وتنظيمها وتوظيفها كما يفترض أن تكون هناك مساءلة مالية تتعلق بكيفية إنفاق هذه الأموال وتوظيفها بشكل يجعل المسؤول التربوي مدركا لضرورة أن يكون قادرا على الدفاع عن إنفاقها أمام الجهات الرسمية التربوية وأمام دافعي الضرائب والمجتمع بشكل عام .

لذا فإن المسؤول التربوي مطالب بأن يطور ميزانيته وسبل توظيفها بشكل يمكنه من الدفاع عنها ويشجع المسؤولين والمواطنين على استمرارية دعمه وتأييده مهنيا وماديا ومعنويا .

وفي هذا المجال يفترض أن يراعي المسؤول التربوي الجوانب الآتية :

١ - إن إدارة النظام التربوي بشكل عام وإدارة البعد المالي فيه بشكل خاص يجب أن يكون على صلة وثيقة بخصائص ومدى ونوعية البرامج التربوية التي يجب أن تحتل مكانا مهما في أولويات وظائف وأداءات أي إداري تربوي .

٢ - هناك علاقة وثيقة بين سلامة التخطيط التربوي ومدى ملاءمة الإدارة المالية للنظام التربوي ويشكل ذلك مؤشرا على عمق فاعلية النظام وكفايته .

٣ -تعدّ الوظائف ذات الأبعاد الإدارية في النظام التربوي مدخلا مهما لدعم البعد التعليمي التعلمي فيه ، ويجب أن لا يشكل الإنفاق عليها بعدا مستقلا أو منعزلا بذاته عن بقية الأبعاد الأخرى للنظام ، بمعنى أن أي إنفاق إداري يفترض أن تكون له مبرراته ومترتباته التربوية .

٤ -تنطلق الميزانية جيدة الإعداد من تبصر وتفكير عميقين لأهداف النظام ومراميه باعتبار أن البعد المالي في النظام ما هو إلا تعبير مالي عن هذه الأهداف والمرامي . فالتخطيط الفعّال للميزانية ينطلق من برامج تربوية محددة المعالم والأبعاد والتي تساعد في توزيع المخصصات المالية وفق حاجة كل بعد.

٥ -بالرغم من أن مسؤولية إعداد الميزانية قد تكون من اختصاص فرد أو مجموعة صغيرة من الأفراد إلا أن الخطة التربوية المفصلة التي قامت عليها هذه الميزانية يجب أن تطوّر بطريقة تشاركية من قبل جميع المعنيين .

٦ -حتى يتم التمكن من تحديد الميزانية وتسهيل حسابات التكلفة والضبط فلا بد من تفقيط المصروفات بأكثر تحديد ممكن ، مثلا : التدريس ، والخدمات الصحية، وخدمات البناء ، وخدمات الصيانة ، وخدمات التغذية ، والنشاطات الطلابية، وخدمات المجتمع ، ومصاريف ثابتة ، وخدمات ديون ، ونثريات ، وخدمات مكتبة، وتجهيزات ، ونمو مهني ، .. وما إلى ذلك .

٧ -يفترض أن تخضع إدارة جميع الأمور المالية في المدرسة إلى تدقيق محاسبي صارم ، سواء في جانب المدخلات المالية أم في إنفاقها على مجالات النشاطات والمهام المتنوعة ، وذلك ضمانا للحد من الإهدار والتسيب والتلاعب بالمال العام .

٨ -يفترض أن يتم تحديد المشتريات من مواد وتجهيزات ووسائل بالاستعانة ببصيرة وخبرة ودراية المعنيين باستخدامها في النظام التربوي .

٩ -يجب أن تتم المشتريات في النظام من منطلق التركيز على بعدي كفايتها وفاعليتها .

١٠- يفترض أن يكون القائد والمسؤول التربوي على وعي دقيق بأبعاد المخصصات المالية الثابتة والمتغيرة حتى يقدّر من خلال ذلك الدخول المتوقعة لمدرسته ليفيد من ذلك كلّه في إعداد ميزانية المدرسة بشكل سليم .

عاشرا : مجال التخطيط للأبنية المدرسية

إن تفعيل الرسالة التربوية بكل ما تتضمنه من أبعاد أكاديمية وإدارية وخدمية يتأثر بعوامل كثيرة منها البيئة الفيزيقية التي تتم فيها الأنشطة التربوية، وكذلك بالأساليب المتبعة لتنظيم مخرجات عملية التعلم والتعليم وتفعيلها .

إن كل ملمح من ملامح البيئة الفيزيقية الكلية التي يفعل النظام عملياته من خلالها قد يكوّن ملمحا وعاملا مؤثرا في استثارة ميول المتعلمين ورغباتهم وإلهامهم واهتمامهم والمساعدة في تهيئة الأطر للتعليم والتعلم الجيد . فكل معْلَم من معالم بيئة النظام يسهم ويؤثر في مساعدة المتعلم للحصول على الأطر المعرفية المرسومة إضافة إلى إسهامه في تطوير استبصارات المعلمين وفهمهم وتطوير المهارات لديهم . وفي عالم القرية الصغيرة ، عالم القرن الواحد والعشرين ، وبكل ما فيه من اهتمام لمقابلة متطلبات هذا العالم ، أصبحت هذه الأمور أكثر إلحاحا وخاصة في ضوء المؤشرات التي تؤكد الحاجة لتطوير متعاظم للكفايات الإنسانية وتقديم كل مساعدة ممكنة للمعلم ولمختلف مصادر التعلم والتي من شأنها المساعدة

في تطوير قدرة المتعلمين على التزود بما يحتاجونه للتعامل الفاعل مع عالم يصعب التنبؤ الدقيق لما يخبئه المستقبل . من هذا المنطلق فإن الأبنية المدرسية ليست مجرد أمكنه تضم الطلبة أو يلجأون إليها ، فإذا ما تم التخطيط للبناء المدرسي بشكل مناسب مع مراعاة البرامج المفعلة وتلك التي يتطلع إلى إضافتها فإن مترتباتها وآثارها ستكون واضحة على خصائص مختلف البرامج التربوية وذات تأثير على اتجاهات التلاميذ والمعلمين في الوقت نفسه .

من هنا فإن على القادة والمسؤولين التربويين أن يولوا البناء المدرسي عنايتهم من حيث تخطيطه وتصميمه وتجهيزه وكذلك من حيث بعد الإضاءة والضبط الحراري والمعالجة الصوتية فيه إضافة إلى ضرورة الاهتمام بمعقولية البعد الجمالي من داخل البناء وخارجه لما في ذلك من آثار على أهداف ومرامي البرنامج التربوي القريبة والبعيدة .

فالبناء المدرسي هو أكثر من مجرد بناء عادي ويختلف عن المساكن العادية ، إنه بناء لا بد أن يصمم بالتشارك ما بين المهندسين المعماريين والمدنيين والمفكرين التربويين من ذوي الاختصاص مع الاهتمام بحاجات المعلمين والتلاميذ، كل ذلك بهدف المحافظة على الخصوصية التربوية للبناء المدرسي وجعله أكثر مطواعية للتعامل مع حاضر النظام التربوي ومستقبله . لذا فإن الأمور التي لا بد من مراعاتها في البناء المدرسي ، الاهتمام بتمتعه بدرجة مناسبة من المرونة تمكن من توظيفه وتجهيزه والتعامل معه ضمن أطر المستجدات التربوية والتقنيات التي يمكن أن تدخل نظمنا التربوية في القرن الحادي والعشرين . وعليه فإنه لا بد أن يكون المسؤولون عن تخطيط البناء المدرسي وتصميمه على وعي كامل ومزودين بتصور شامل للبرامج التربوية ولديهم دراية بأبعاد إنشاء المباني التربوية وصونها حتى يتمكنوا من الإسهام الفاعل في عملية توفير البناء المدرسي القادر على التجاوب مع الحاضر التربوي ومع مدارس المستقبل .

ومثل هذه الأمور تتطلب مراعاة الآتي :

١ - يفترض أن يشكل البرنامج التربوي نقطة الانطلاق الأساسية في تصميم البناء المدرسي الجيد ، بمعنى أن البناء المدرسي بكل ما فيه من تسهيلات ومرافق هو ترجمة للمناهج والرؤى والنشاطات التعليمية التعلمية.

٢ - يفترض أن تبرر مكونات البناء المدرسي في ضوء مناسبتها وإسهامها المتوقع ضمن مسعى تحصيل وتحقيق الأهداف التربوية المتفق عليها .

٣ - يفترض أن يتم النظر إلى البناء المدرسي من منظور التناول النظمي بحيث تتحقق من خلاله أبعاد التكاملية والتناغمية بين المكونات التي يشتملها البناء، بمعنى أن لا يكون البناء مجرد تجميع لغرف أو قاعات أو مكاتب ، بل يمثل تكاملا متوازنا لشبكة من العلاقات بين مكوناته أكاديمية كانت أم إدارية أم خدمية ، وعليه فإن البناء التربوي في حقيقته أكثر من مجرد مجموع رياضي لمساحات مختلفة .

٤ - يفترض أن لا تكون أسس البناء المدرسي منطلقة من أبعاد المباهاة والمظهرية وإنما من معيارية عميقة تنطلق وتتم بناء على معطيات البحوث والدراسات العلمية المتعلقة بالتعلم والتعليم وبالتسهيلات الضرورية لتفعيل البرنامج التدريسي وبالحاجات التربوية للمتعلمين ومتطلبات تحسين مهارات المعلمين وتيسير أمورهم التربوية .

٥ - يفترض وانطلاقا من مهنية التعليم ومن أن العاملين في النظام التربوي على وعي وإدراك بمتطلبات تفعيل مهنيتهم أن يراعي مخططوا ومصمموا البناء المدرسي حاجات ومتطلبات المعلمين في أثناء عملية تخطيط وتصميم هذا البناء باعتبارهم من أكثر فئات المجتمع وأغناها دراية وتفهما لحاجات ومتطلبات كل ما يشتمله البرنامج التربوي من نشاطات وفعاليات .

٦ - يفترض أن يراعى عند اختيار موقع البنـــاء المدرســـي وتصميمـــه أن يكـــون منسجما مع التراث الحضاري للمجتمع بعامة ومراعيــــا الحاجــات المتوقعـــة للمجتمع المحلي الذي يحيط به . فاختيار الموقع وتطوير البناء المدرسي يجـــب أن يكون منطلقا من مسلمة أساسية هي أن المدرسة جزء أساسي ومكوّن رئيس لا ينفصل عن الثقافة الكلية للمجتمع المحلي ولنشاطاته المتنوعة .

٧ - يفترض أن تتم مراعاة الأبعاد الجماليّة الهادفة عند تخطيـــط وتصميـــم البنـــاء المدرسي كي تصبح جزءا ومكونا يمكن أن يطوّر عبره الحس الجمالي لــــدى المتعلمين والبيئة المحلية ويكون هذا البناء مكانا يبعث على الراحة لمـــن يقيـــم فيه ولمن يزوره أيضا .

٨ - يفترض أن يعكس البناء المدرسي والمصمم بطريقة تتصف بالمـــهارة والفنيـــة والنظرة المستقبلية إمكانات نمو المجتمع ســـكانيا واجتماعيـــا وذلـــك ضمـــن طموحات وآمال وتطلعات وأحلام المجتمع الذي تخدمه .

٩ - يفترض أن يشارك القائد والمسؤول التربوي في جميع مراحل تخطيط وتصميم البناء المدرسي منذ لحظة كونه فكرة وأمل إلى لحظة انتهائه وإتمامه ووصولـــه إلى جاهزية الاستخدام وذلك ضمانا للوصول إلى بناء تربوي مناسب .

١٠- يفترض أن تهتم القيادة التربوية بتطوير تصورات بعيدة المـــدى وبرنامجـــا منتظما للاستعاضة عن الأبنية القديمة قبل الوصول إلى مرحلة التقـــادم ومـــا يترتب على ذلك من مشاكل وخلل في آداء النظام التربوي .

١١- يفترض أن لا يصل البناء المدرسي إلى مرحلة التقادم التـــي تكـــون فيـــها متطلبات صيانته أكثر من مقدرته على التلاؤم والتكيف مع متطلبـــات التغييـــر والتطوير التربوي وهذا يتطلب استمرارية في عملية التغذيـــة الراجعـــة عـــبر

مراحل التعامل مع البناء وإجراء متطلبات صيانته وتكييفه حتى يبقى في حالة تجدد مستمرة .

الحادي عشر : مجال علاقات المدرسة مع المجتمع المحلي

تقع المدرسة في بؤرة اهتمام المجتمعات الإنسانية ، فمنذ إنشائها احتلت موقعا لصيقا بالأسرة وبالمواطنين باعتبار أن الأسرة هي المدرسة الأولى في تاريخ البشرية وهي التي أنشأت المدرسة الرسمية وفوضتها لتقوم بما لم يعد في مقدور الأسرة القيام به من تبعات تربية وتعليم الأبناء بسبب تعقد الحياة وتنوع متطلباتها إضافة إلى تمهين العملية التعليمية التعلمية . إلا أن هذا لا يعني بالضرورة تخلي الأسرة عن دورها التربوي لما له من الأثر القوي في هذه العملية، فالتدخلات الأسرية كثيرا ما تسبب نوعا من اللانسجام بين الاسرة وإداري النظم التربوية. لذا يفترض أن يسعى مسؤولوا التربية وقادتها على توفير نوع من العلاقة الفعالة البعيدة عن المحاباة والتمييز مع المواطنين تقوم على الوضوح والصراحة وتعنى بأن تكون أهدافها ذات معنى ومدلول ضمن أطر مجتمعاتها .

إن العلاقة بين النظم التربوية وجماهيرها المجتمعية تتأثر بشبكة من التوازنات النفسية المعقدة تتأرجح بين بعدي الرضى واللارضى ، لذا كان على المسؤولين والقادة التربويين أن يعملوا باهتمام وجدية على تصميم سبل يمكن من خلالها المحافظة على استمرارية تنامي بعدي الفهم والتفهم بين النظام التربوي ومجتمعه لضمان تحقيق مشاعر الرضى والقبول والثقة بينهما، لما لذلك من أثر على الدعم النفسشخصي والمعنوي والمادي لمكونات هذا النظام وعلى تفعيلها.

ولتسهيل تحقيق ذلك يفترض مراعاة ما يأتي :

١ - تصميم برنامج علاقات عامة ناجح وفعّال ، يستند إلى مفاهيم عمل الفريق بين السلطات التربويّة ومجتمعاتها بحيث يعنى ببناء مستوى متقدم من الاحترام والثقة المتبادلة بينهما . مثل هذا البرنامج يعدّ الوسيلة الأساسية للقضاء على مشاعر الخوف وعدم الثقة والانغلاق ويدعم آمال وطموحات كلا الطرفين التي يفترض أن تصب في النهاية في خدمة المتعلمين والعملية التربويّة برمتها .

٢ - الاهتمام بأن يكون برنامج العلاقات العامة برنامجا فاعلا وذلك من خلال إحساس الغالبية العظمى ، وبغض النظر عن أية فروق بينهم ، بأن المدرسة تثير فيهم الاهتمام والتوجه نحو عمل هادف وتتيح لهم فرص المشاركة والنجاح والإبداع . كما أنها (المدرسة) تتسم بالعدالة والموضوعية واحترام المتعلمين عبر احترامها تفاوت أطرهم وخلفياتهم الحضارية والفكريّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة وغيرها .

٣ - توفير الخطط المنظمة لجمع البيانات والمعلومات عن النظام التربوي وعن قطاعات الحياة الاجتماعيّة ومعالجة وبث نتائج هذه البيانات والمعلومات بالشكل والوقت والأسلوب المناسب لتعميق الثقة مع المجتمع وللحصول على دعمه في مسعى التقدم النوعي للبرامج التربويّة التي يقدّمها هذا النظام .

٤ - يفترض أن يوظّف النظام التربوي في علاقاته وتفاعلاته مع المجتمع السبل والتقنيات الممكنة سواء ما تعلق منها بالصحف أو المذياع أو التلفاز أو النشرات المتخصصة أو الإعلانات أو الاجتماعات العامة أو المعارض أو الاستفادة من إمكانات الانترنت كل هذا بهدف توثيق الصلة وتحقيق الانفتاح بين النظام التربوي والأطر الاجتماعيّة التي يوجد فيها .

٥ -يفترض أن يتصف البرنامج الفعّال للعلاقة بين النظـــام الــتربوي ومجتمعــه بالشموليّة والاستمراريّة والمصداقيّة والإيجابيّة .

٦ -يفترض أن تتسم الأفكار في عملية الاتصال والتواصل بين النظـــام الــتربوي ومجتمعه بالبساطة والبعد عن التعقيد مع الحرص الدائم والمستمر على صـــون قنوات وسبل الاتصال بينهما .

٧ -يفترض أن يكون هناك مسؤول متخصص يتولى أمور رســم وتنفيــذ برامـــج العلاقات العامة بين النظم التربويّة ومجتمعاتها وبخاصة إذا مـــا أريــد لــهذه البرامج أن تتصف بالاستمراريّة والعمق والشموليّة ومعالجة مستجدات بيئاتـــها الاجتماعية .

الثاني عشر : مجال العمل مع المجالس التربوية

إن النظم التربوية نظم يفترض أن تكون مهتمة بقطاعات المجتمـــع كافــة ومكملة دور الأسرة باعتبارها الخلية الاجتماعية الأولى في تربية وتنشـــئة أجيــال المستقبل مراعية في تعاملها مع مختلف أفراد ولجان ومجالس المجتمع الابتعاد عــن التحزب أو التحيّز لأيّة أطر سياسية أو إقليمية أو طائفيـــة أو أي شــكل يمكــن أن يتضمن نوعا من المحاباة أو التمييز .

وبما أن المجالس التربوية المختلفة سواء على نطاق المدرســة أم مديريــة التربية والتعليم أم غيرها تهتم بمشاركة المدرسة والتعاون معها في إنجــاح عمليــة التعلم والتعليم فلا بد من تحديد مسؤوليات وواجبات وحدود هذه المجالس مراعيــن في ذلك الانطلاق من أن العملية التعليمية التعلمية لا تعيش في برج عاجي أو فـــي

فراغ لا بل لا بد لها أن تتكافل وتتفاعل وتتضافر مع الاهتمامات والطموحات التي تطرحها هذه المجالس واللجان .

إن تفاعل القادة والمسؤولين التربويين مع المجالس واللجان المختلفة يجب أن ينطلق من بعد المزاوجة بين المهنة وأخلاقياتها وبين إدراكهم للقوى والالتزامات التي تنشأ من خلال تقديرهم لاهتمامات هذه المجالس واللجان .

وفي جميع الظروف يجب أن تعطى الأولوية لصالح الخير التربوي للتلاميذ، بمعنى أن تكون المنفعة التربوية للتلاميذ هي المرجحة للآراء والرغبات سواء الخاصة بالمجالس أم بالمسؤولين التربويين .

ولتحقيق ذلك يمكننا مراعاة ما يأتي :

١ - أن يبدي المسؤول والقائد التربوي دراية وكفاءة مهنية ضمن أطر من الرؤية الواضحة والشجاعة القائمة على أسس معرفية نفسية واجتماعية وتقدير للمتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية المحيطة به .

٢ - أن يكون اهتمام القادة التربويين وأعضاء اللجان والمجالس التربوية المختلفة منطلقا من التزامهم وتمسكهم بمصلحة التلاميذ دون أية مصالح فردية أو فئوية أو جهوية أو أية تجمعات أخرى .

٣ - أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون وأعضاء اللجان والمجالس التربوية المختلفة أن النظام التربوي هو في النهاية ملك للمواطنين وعليهم أن يتعاونوا للحصول على أكبر مردود ممكن لخدمة التلميذ والمواطن والوطن ولبناء المواطنة الصالحة وتنمية الفهم والإدراك الحسّي للمفاهيم الأخلاقية ولمفهوم الصالح العام لدى الطلبة .

٤ – أن يتبادل المسؤولون والقادة التربويون واللجان التربوية المختلفة الاحترام والتقدير فيما بينهم كي يتفاعلوا ضمن أجواء ومناخات من الجدية المؤدية إلى تحقيق الحد الأقصى الممكن من الكفاية والفاعلية للنظم التربوية .

٥ – أن يكون كافة المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة ممن يؤمنون حقا بأهمية المؤسسة التربوية وأنه ليس لها ما يوازيها في بناء مستقبل المتعلمين والأجيال الصاعدة وكذلك في تحقيق الرفاه والصالح العام للمجتمع وأن يتعاونوا على تجسيد ذلك .

٦ – أن يدرك كل من المسؤولين والقادة التربويين واللجان والمجالس التربوية المختلفة التحدي الكبير الذي يواجههم وهو العمل على توفير برامج تربوية متجددة وملائمة لكافة قطاعات المتعلمين تمكنهم من تطوير قدراتهم إلى الحد الأقصى الممكن ، وأن يحول طاقاتهم وجهودهم نحو أهداف ومرام اجتماعية مفيدة .

٧ – أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة ضرورة مراعاتهم لأهمية التوازن والتوافق بين أبعاد المتطلبات الاقتصادية والتشريعية وبين أبعاد المتطلبات الفنية والمهنية المتجددة في النظام التربوي.

٨ – أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة أهمية تعاونهم جميعا في وضع الرجل المناسب في مكانه الصحيح في مختلف مواقع النظام التربوي .

٩ – أن يتمتع المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة برؤى واهتمامات تربوية وبرغبة وباستعداد لبذل وقتهم وجهدهم وطاقاتهم في دعم المسيرة للنظام التربوي .

١٠- أن يتعاون المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة على ضرورة مراعاة عدم التحيز لأي سبب سواء أكان جغرافيا أم عرقيا أم اقتصاديا أم غير ذلك .

١١- أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة ضرورة التشاور والتناصح مع كل من يعنيهم الأمر أو يتأثرون به في أثناء التعامل مع مختلف القضايا التربوية .

١٢- أن يتعاون المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة على ضرورة إعادة النظر في الأداءات والممارسات والسياسات والأهداف التربوية مراعين في ذلك توفير افضل المناخات للحرية في بعديها الإداري والأكاديمي .

١٣- أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة حساسية الآثار المترتبة على القرارات التربوية وأن عليهم أن يتعاونوا لتشكيلها وصوغها بأقصى درجة ممكنة من التبصر والحرص والمهنية لما لمثل هذه القرارات من آثار على كافة العاملين في النظام التربوي وعلى مستقبل الطلبة والمجتمع بشكل عام .

١٤- أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة ضرورة توفير جدول أعمال لكل اجتماع أو لقاء حتى يتمكن الجميع من المشاركة الذكية والفعالة في الاجتماعات .

١٥- أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المختلفة أهمية إطلاع المعنيين والمجتمع المحلي على ما يدور في لقاءاتهم واجتماعاتهم الدورية وما يترتب عليها من قرارات وتوصيات .

١٦- أن يدرك المسؤولون والقادة التربويون واللجان والمجالس التربوية المخلفة ضرورة اهتمامهم بتحقيق التطوير والنمو المهني للمعلمين ورفاههم المادي والمعنوي .

الثالث عشر :مجال التدريس والنظام التربوي

إنّ البعد التدريسي يشكل محورا من المحاور المهمة في النظام التربوي وهذا المحور الذي ما وجد النظام التربوي إلاّ من أجله يستدعي اهتمام جميع العاملين في النظام لتوفير السبل والمداخل التي من شأنها تيسير وتفعيل هذا البعد بشكل يسهّل تحقيق وتجسيد الرؤى التي يتبناها هذا النظام **ومن المفيد في هذا المجال التركيز على النقاط الآتية :**

١ -يفترض أن يكون محور اهتمامات الإداريين والقادة التربويين العمل على توفير التسهيلات الممكنة لتحقيق عمليّة تعليم وتعلّم فاعلة .

٢ -يفترض أن يكون اهتمام المسؤولين والقادة التربويين وبغض النظر عن حجم المدرسة معنيا بالقيام بعمليات تحليل البرامج والمناهج وتعميق روح العمل الجماعي بين العاملين بالتدريس والاهتمام بالتنسيق بينهم وتوفير كل ما من شأنه إثراء أدائهم واستثارة إبداعاتهم وتحقيق علاقات صحيّة بينهم .

٣ -إنّ النمو المهني للعاملين في النظام التربوي وكذلك روآهم واستبصاراتهم حول تطوير البيئة التعليمية التعلميّة تعتمد وبشكل كبير على التشجيع الذي يبديه المسؤول التربوي وعلى عمق وشمولية وحصافة رأيه وعلى حماسه ورغبته في العمل .

٤ – إنّ المسؤول التربوي المعني بالتحقيق الفاعل لمتطلبات دوره القياديّة تتوفر لديه خطة عمل متعددة البدائل والمسارب وبشكل يمكّنه من التعامل مع الاهتمامات والتوجهات بحيث تستند خطة العمل هذه على رؤية تربويّة حقيقيّة تحافظ على محوريّة موقع الطالب فيها وهدفيه نشاطاتها وقابليتها للوصول إلى جميع المعنيين بها .

٥ – إن المسؤول التربوي المعني بالتحقيق الفاعل لمتطلبات دوره القياديّة المتعلقة بالبرنامج التدريسي يفترض أن يوّفر الفرص للإفادة من كفايات جميع العاملين معه وذلك عبر تشجيعهم وتنسيق برامج لنموهم المهني بالتشارك مع المعلمين وتوضيح الدور الذي تقوم به المدرسة للمجتمع المحلي وفي الوقت نفسه يجب أن يوّضح اهتمامات المجتمع المحلي للمعلمين ضمن إطار من الحرص على حماية المعلمين من التدخلات الخارجية المغرضة ويوّفر السبل التي تمكنهم من أداء دورهم التدريسي بفاعليّة .

٦ – يفترض أن يؤمن المسؤول التربوي بأهمية وأصالة ومهنية التعليم ويعكس ذلك في سلوكه .

٧ – بما أن كل عملية تغيير تربوي تؤثر في المعلم بشكل أو بآخر فإنه يفترض على المسؤول التربوي أن يوّفر الفرص الحقيقية لمشاركة المعلمين وتطوير مسلماتهم وقناعاتهم والإفادة من خبراتهم في أي جهد هدفه تطوير الأداء التربوي وبشكل خاص في تلك التطويرات التربويّة التي تتصل بالمناهج والكتب المدرسيّة وأساليب التدريس والقياس.

٨ – يفترض أن يدرك المسؤول التربوي أنّ الإدارة في النظام التربوي ليست مقصورة على المسؤول نفسه ، لذا فيجب أن ينظر المسؤول لنفسه كمنسق رئيس لفريق مهني يفترض أن يكون متناغما ومهتما بخدمة النظام التربوي وأهدافه ومراميه وأن يتمتع برؤية ثاقبة وبشجاعة وبطاقة تمكنه من القيادة

الفاعلة للعاملين معه ، وعليه أن يكون مهتما بتوفير الفرص التي تمكّن المعلمين من التشارك ضمن إطار روح الفريق وبمعنويات عالية . وأن يعترف كذلك بعدم إمكانية الإحاطة الشاملة بتفاصيل كافة العمليات الفرعيّة للنظام التربوي الذي يعمل فيه ولذلك عليه أن يسعى جادا لاستقطاب المشورة والمشاركة مع كل المعنيين حتى يتمكن من الوصول إلى القرارات التربويّة المناسبة.

٩ - يفترض أن يوّفر المسؤول التربوي للمعلمين الفرص والأوقات والظروف المناسبة التي تمكنهم من الإسهام الفاعل ومن تقديم آراءهم وملاحظاتهم ومقترحاتهم في تطوير النظام التربوي بعامة وتطوير المناهج وأساليب التدريس بخاصة.

١٠- انطلاقا من الاهتمام بنظميّة العلاقة بين مختلف مكونات النظام التربوي فإن أي تغيير تربوي يفترض أن يأخذ باعتباره إجراء التعديلات والتغييرات وبالنسب المناسبة لكافة المكونات الفرعيّة التي يشتملها النظام موضع التغيير.

الرابع عشر: حاجة الإداري التربوي للنمو المهني

إنّ من أبرز ملامح المجتمعات الديمقراطية سعيها الحثيث للوصول بأفرادها إلى أقصى الدرجات التي تسمح بها إمكاناتهم واستعداداتهم . وإذا كان مفهوم النمو المهني ضروريا وأساسيا للعاملين في مختلف مؤسساتنا ونظمنا الاجتماعية فإنّه يشكل أهميّة قصوى بالنسبة للمسؤول والقائد التربوي نظرا لحساسيّة موقعه المهني وما يتضمنه هذا الموقع من تأثير على قطاعات عريضة من أجيال المستقبل .

فالقائد والمسؤول التربوي يجب أن يكون قادرا تربويـــا ومتمـــيزا ويقظـــا وشجاعا تحركه دوافعه الداخليّة ليحافظ على تميّزه من خلال نظرته الثاقبة للمستقبل مما تمكنّه من العمل المستمر وإثراء أدائه وتحسين مختلف مكونات النظام التربوي.

ففي عالم يتسم بالتغيير والديناميّة في أبعاده الاجتماعية والتقنيـــة لا يمكـــن للنظام التربوي أن يعيش فاعليته إلا عبر المحافظة على تناغمية التحرك مـــع هـــذا التغّير لا بل ومحاولة التأثير فيه أحيانا وحتى يتمكن القائد والمسؤول التربوي مـــن تحقيق ذلك يجب أن يكون مدركا لأهمية استمرارية تطوير وإثراء آرائه التربويـــة واستبصاراته وقيمه ومعارفه كي يضمن استمرارية مقدرته على الإسهام الفاعل فـــي تطوير وتحديث النظام التربوي الذي يعمل فيه .

ولكي يضمن القائد والمسؤول التربوي هذه الاستمرارية في المقدرة علـــى الإسهام الفاعل في تطوير وتحديث النظام التربوي الذي يعمل فيه عليه مراعاة مـــا يأتي :

١ - ضرورة اعتماد النظام التربوي سياسة تقوم على أساس من بـــذل الجـــهود الممكنة لضمان توفير قادة ومسؤولين تربويين ملائمين يتمتعون برؤى ودرايّـــة تربويّة ومقدرة على الاستبصار تؤهلهم للأداء المبدع في المراكز الموكلة إليـــهم والأدوار التي يعيشونها .

٢ -ضرورة إدراك الإداري التربوي أن التزاماته ومســؤولياته والتحديـــات التـــي تواجهه تفرض عليه الاهتمام وتوفير الظروف والسبل الممكنة المؤديـــة إلـــى استمراريّة النمو المهني للعاملين معه .

٣ -ضرورة إحساس الإداري التربوي بأهمية المحافظـــة علـــى يقظتـــه المهنيّـــة واستمرارية تحديث ونمو مضامينها التربويّة .

٤ -ضرورة إدراك القائد والمسؤول التربوي أنّه حتى يتمكن من تطوير ونمو رأيه وممارساته التربوية فإنّه يفضل أن يحرص على المشاركة الفاعلة في المؤتمرات والندوات والمشاغل والجمعيات المهنيّة ذات العلاقة بطبيعة متطلبات دوره ، بهدف المحافظة على استمرارية يقظته ونموّه المهني وتوفير مثل هذه الفرص للعاملين معه .

إن استيعاب هذه المفاهيم والآفاق الإجرائية في الإدارة التعليمية من قبل العاملين في النظم التربوية ستتمكن هذه النظم من المحافظة على ديناميتها ودورها الحيوي في تربية وبناء إنسان المستقبل القادر على التعامل الواعي والمسؤول مع كل ما يمكن أن يستجد عبر المسيرة الإنسانية للمجتمعات البشرية .



تحديات في الإدارة التعليمية

١١

تحديات في الإدارة التعليمية

المقدمة

إن مجتمعاتنا الحديثة تعيش تميزا في تقنيات الاتصال والتواصل أدى إلى اختصار المسافات والأزمنة وجعلت من هذه المجتمعات مكونات فرعية لنظام القرية العالمية الواحدة وقد انعكست آثار هذا التقدم التقني على البنى الوظيفية والسلوكات الاجتماعية وعلى أولويات اهتمام النظم الاجتماعية وعلى الأثر الكبير الذي تركه هذا التقدم على نمط حياة الإنسان بصفة عامة .

والتعامل مع مؤسسات القرن الحادي والعشرين ونظمه الاجتماعية المتعددة وضمن إطار إمكانات الانفتاح العالمي الهائل للمجتمعات الإنسانية على بعضها البعض يتطلب من قادة وإداريي ومستخدمي هذه المؤسسات الاهتمام بإثراء أطرهم المعرفية وتطوير مهاراتهم ومقدراتهم على التعامل مع وفرة كبيرة من البدائل والرؤى الإنسانية وما يصاحبها من ثورة في الآمال والطموحات البشرية مما يجعل

هذه المؤسسات والنظم الاجتماعية تعيش حالة نسبية دائمة في ثوابتها الوضعية تنتقل بهذه المؤسسات من ديناميكية نسبية معينة إلى دينامية نسبية أخرى مع إدراك واع بأنه لا توجد هناك حالة من اليقينية المطلقة والثبات الراسخ . وهذا يتطلب نمطا جديدا ومتميزا من سبل تربية القادة والمسؤولين التربويين وتأهيلهم بشكل يمكنهم من قيادة النظم الاجتماعية بشكل عام والنظام التربوي بشكل خاص كونه نظاما معنيا ببناء بعد الإنسان والسير به ومعه إلى دروب الإبداع والعطاء والتميز.

إن النمط التقليدي أو النهج الذي ألفته وعاشته الكثير من النظم التربوية في دول العالم النامي الذي كان ناجحا ومقبولا إلى حد ما في أواسط القرن العشرين لم يعد نمطا مقبولا للتعامل الفاعل ضمن معطيات وتحدّيات مشارف القرن الحادي والعشرين . يجب أن يبادئ إداريو المستقبل في تعاملهم مع متطلبات أدوارهم ومع الأهداف والمرامي والمواقف التي تحيط بهم بعيدين عن أي سلوك ينم عن انغلاق أو انكفاء على الذات أو التمسك الانفعالي بنمطية معينة .

ويجب أن تتوفر لدى القادة والإداريين المستقبليين مقدرة متميزة على التوقع واستشراف الأمور وما يمكن أن يحدث ، مع ضرورة اتصافهم بالمرونة والانفتاح القائم على وعي وإدراك عميقين بهوية المجتمع وأطره الفلسفية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية . وذلك كي يتمكنوا من إدارة وقيادة المؤسسات التربوية بفاعلية وكفاية والتعامل مع التحدّيات المتوقعة .

وسيتم تناول خمسة من تحدّيات الإدارة التعليمية والمتمثلة في: تحدّيات إدارة النظم التعليمية في القرن الحادي والعشرين ، وتحدّي العولمة ، وتحدّي التربية الموازية ، وتحدّي الحريّة الأكاديمية ، والمربي وتحدّي الدور .

إدارة النظم التعليمية وتحدّيات القرن الحادي والعشرين

ﭬﭫﭪﭭ

إن حاجات ومطالب النظم التربوية في المستقبل بخاصة ونحن على مشارف القرن الحادي والعشرين هي ولا شك أكبر إلحاحا في بعديها: الكيفي والكمي مما كانت عليه في السابق .

فقد كانت النظم التربوية تتفاوت في بساطتها وتعقدها وفقا لبساطة وتعقد مجتمعاتها وبيئاتها متأثرة باستقرار هذه المجتمعات ودرجة ثباتها ، ولذلك تمحور اهتمام مسؤولي النظم التربوية حول التوصل إلى حلول ناجعة لمشاكل وقضايا إدارية ذات طابع إجرائي على الأغلب بمعنى أن اهتمامها كان منصبا على تسيير أمور النظام التربوي وتدبير شؤونه Management . لذا كانت السمة الغالبة على هذه النظم الرقابة المباشرة والمحددية والمبرمجية الخاضعة لأساليب التكمية .

ومع تنامي المجتمعات البشرية وتعقد نظمها الاجتماعية أصبحت تواجه مسؤولي التربية قضايا وشؤون ومشاكل إدارية من نوع آخر يتصف بالتعقد . ولذلك أصبح هناك توجه لاستخدام كلمة إدارة (Administration) لتشير إلى تلك الظواهر التي تعنى بصوغ الأهداف وبلورتها ، كما تشير إلى التعامل مع قضايا مفعمة بالأبعاد القيمية وبالتعامل مع تنوع هائل من المدخلات البشرية والمادية والمعنوية في النظم .

النظم التربوية بين التسيير والإدارة :

إن كثيرا من المسؤولين التربويين ، وبالرغم من تغير وتطور محاور التركيز والاهتمام في نظم اليوم ، ما زالوا يعيشون في تحمل مسؤوليات ومتطلبات أدوارهم مرحلة تسيير الأمور وتدبيرها أكثر من انطلاقهم من مرحلة إدارة الأمور وقيادتها . ويعزى ذلك إلى أن سيادة معايير التدبير والاكتفاء بتسيير الأمور مازالت موجودة على الساحة الإدارية حتى الآن ، على حين أن الاستراتيجيات الإبداعية للتعامل مع القضايا التربوية المطروحة ما زالت في مراحلها الأولى وبخاصة في بلدان العالم النامي . فضلا عن أن الكثير من المسؤولين التربويين يستغرقهم الانهماك في التعامل مع القضايا الكثيرة والملحة لمتطلبات رتابة العمل اليومية متناسيين ضرورة منح أنفسهم فرصا كافية للنظر في بدائل مستقبلية . لذا اتسم مثل هؤلاء الإداريين بأنهم حلاّلي مشاكل أكثر من كونهم قادة سبقيين ماهرين وحاذقين في ممارسة عملية توقع ما يمكن أن يحدث وتهيئة أنفسهم مسبقا للتعامل معها .

إن التغذية الراجعة التي وفرتها البحوث والدراسات عن الإداريين والعاملين في النظم التربوية عبر سنوات القرن العشرين بينت أن الكثير منهم يتصفون بعدم الجرأة في الخروج عن المألوف وأنهم أميل إلى المحافظة على المعالم المألوفة والسعي خلف الانسجام والمطابقة مع ما هو متوقع . لذا كانت إداراتهم تتمحور حول ردود فعل للمواقف التي تواجههم ، فهم أقرب في إداراتهم إلى ما يسمى بالإدارة بالأزمات . غير أن نجاحهم الذي عاشوه يمكن أن يعزى إلى درجة الاستقرار النسبي للأبعاد السياسية والاقتصادية والاجتماعية التي سادت النظم الاجتماعية بشكل عام خلال القرن العشرين .(Bolam, 1975)

وحتى تتمكن النظم التربوية من الاستجابة الفاعلة لمتطلبات العولمة وما تشتمله من تقنيات عالية التعقيد في مجتمع القرن الحادي والعشرين القائم على مفاهيم التعددية والانفتاح وثورة الاتصال والتواصل عبر عالم القرية الصغيرة فإن هناك حاجة ماسة لاستقطاب نمط جديد من الإداريين والقادة التربويين . ولكن ما معايير اختيار مثل هؤلاء القادة الديناميين ؟ إن معايير اختيار إداريي وقادة المستقبل يمكن اشتقاقها من دراسة وتحليل خصائص ومكونات الإدارة الفاعلة. إن من أبرز ما يفترض أن يشتمله البعد البنائي لمكونات شخصيات إداريي وقادة المستقبل اتصافهم بالخصائص والأبعاد الآتية :

١. درجة متقدمة من الذكاء
٢. استقرار ذهني
٣. مستوى متميز من الطاقة والنشاط
٤. مقدرة على توجيه المنظمة
٥. مهارات التعاون مع الآخرين
٦. استعداد وتهيؤ للمغامرة والمخاطرة
٧. ذكاء وحنكة سياسية
٨. مفهوم صحي للذات
٩. خبرات تدريسية ميدانية غنية
١٠. التزام بالنمو المهني والتعلم المستدام
١١. وعي وإدراك بالعلاقة بين منظور الذات القيمي والمنظور القيمي الاجتماعي السائد .(Campbell, 1979)

ويلاحظ مما سبق أن إداريي القرن الحادي والعشرين يفترض أن يكونوا ديناميين ومرنين وقادرين على التعامل مع الآخرين ومع مجتمعاتهم ومع أبعاد مهنيتهم ضمن إطار من الفهم العميق للمنظور العالمي الذي يعيشون فيه وتوقع التغيير واستيعابه وعدم التهيب من التعامل الراشد معه والجرأة في اتخاذ القرارات اللازمة لتفعيل مختلف مكونات وعمليات نظام تربوي معين. فإداريوا المستقبل يتصفون بالشفافية والبعد عن الضبابية ولا يتهيبون من تحديد مواقفهم والإعلان عن رؤاهم وتصوراتهم إضافة إلى مقداميتهم واستعدادهم للمغامرة والمخاطرة المحسوبة وإقبالهم على اعتماد سياسات وأساليب جديدة تتفاعل مع التحديات والمستجدات والحاجات المتنامية للمجتمعات الإنسانية.(Fast, 1977:34- 42)

إن المسؤولين التربويين المستقبليين لا بد أن يتميزوا بمقدرة فائقة على ممارسة الاستبصار وبعد النظر ضمن وضوح من الرؤى المستقبلية للتوقعات . ولا يعني ذلك أن يكونوا أناسا فوق بشريون ولكن لا بد أن يتوقع منهم المقدرة على أن يوفروا لنظمهم قيادة حكيمة تتناسب ومتطلبات الزمان والمكان الذي تنشط وتعمل فيه هذه النظم . وهذا يتطلب من المسؤولين التربويين بذل مجهود مهني يعرضون فيه أنفسهم لخبرات تعليمية تدعمهم وتثريهم وتنمي فيهم حساسية للتغيرات والتحديات التي تحدث في حياة مجتمعاتهم وكذلك مجال عملهم .

إن من أكبر التحديات التي تواجه مسؤولي وقادة النظم التربوية في القرن الحادي والعشرين تأكيد وتعميق مفاهيم التقارب والتضامن بين الأفراد والجماعات والشعوب وتمكينهم من امتلاك منظور عالمي وبلورة مهارات فاعلة تمكنهم من استشراف المستقبل وتبصر بدائل إدارة شؤونه .

والتعامل مع تحديات ومتطلبات إدارة معطيات النهج التربوي في القرن الحادي والعشرين وقيادتها بحاجة إلى أفراد وقادة ومسؤولين يتصفون بالتميز والمبادأة والذكاء والمقدرة على التعايش مع مبادئ ومفاهيم التربية المستدامة

وبخاصة في مجال تنمية أطرهم المهنية ومتابعة تطويرها وإثرائها عبر ممارسة تعريض هؤلاء القادة والمسؤولين والأفراد إلى خبرات مهنية جديدة وانفتاحهم على بيئاتهم وما يحيط بها من بيئات إنسانية أشمل ومتابعتهم لما يجري في عالم تخصصاتهم واهتماماتهم من مستجدات . وبغير ذلك سيحكمون على أنفسهم بمعايشة سلسلة من الأزمات المتواصلة وبتعثر في تحقيق بعدي الكفاية والفاعلية في تحملهم مسؤوليات متطلبات أدوارهم المهنية .

التحدّيات التي تواجه العاملين في الإدارة التعليمية في القرن الحادي والعشرين :

هناك العديد من التحدّيات ستعيشها النظم التربوية في الوطن العربي وهي على مشارف القرن الحادي والعشرين لا بد أن يستبصرها مسؤولوا هذه النظم وقادتها حتى لا يؤخذوا على حين غرّة ويحافظوا على تميز في إدارة هذه النظم والتخطيط الفاعل للتعامل مع مستقبلها **ومن هذه التحدّيات ما يأتي : -**

أولا : تصميم نظم تربوية فاعلة قادرة على التعامل مع الحضارة الدينامية

إن تشكيل مستقبل نظم التربية والتعليم في الوطن العربي يتطلب تصميم هذه النظم وفق أطر تمكنها من التعامل الفاعل مع الحضارة الدينامية للقرن الحادي والعشرين وما تتضمنه من أبعاد فكرية وقتصادية وسياسية وإنسانية وتقنية ومنظومات قيمية عالمية ليس من اليسير التكهن المسبق بها . فمهمة النظم التربوية لا تكمن في بعد إعداد التلاميذ وتدريبهم ، إنما في بعد تربيتهم وتسليحهم بالمهارات وبالمقدرة التي تمكنهم من أن يكونوا أعضاء فاعلين في مجتمعاتهم قادرين على التعامل مع نظمهم الاجتماعية ومؤسساتهم المختلفة .

إن النظم التربوية نظم مفعمة بالقيم وإبقاء الأبعاد القيمية في هذه النظم معميا عليها أو إبقاءها في الجانب المظلل يشكّل خللا رئيسا فيها وفي فرص إيجابية تفاعلها مع مجتمعاتها وبيئاتها . وحتى يكون للنظام التربوي دوره الفاعل في بناء إنسان المستقبل وفي تطوير المجتمعات وتغييرها فإن هذا يتطلب أن تكون المؤسسة التربوية بيئة دينامية يطور المتعلم من خلالها معارفه وقيمه واتجاهاته كما يطور مهاراته وعاداته ضمن إطار من الإدراك العميق لقيم المجتمع ومسلماته وتطلعاته وطموحاته ليصبح المتعلم في نهاية المطاف جزءا ديناميا وفاعلا في البيئة التي يتعايش معها .

غير أن السؤال يكمن في السبل والمتطلبات التي يمكن أن تسهم في جعل النظم التربوية نظما فاعلة في حضارة اليوم الدينامية . **وتحقيق هذا الهدف يتم من خلال نموذج يشتمل على ما يأتي :**

- تصميم نظم وبنى تربوية جديدة تسهم في وضع النظام التربوي في سياقه السليم كنظام له شأنه ومكانته البارزة في المجتمع إذ إن هناك حاجة لأن تصبح النظم التربوية مصممة بشكل يمكنها من التعامل والسير عبر الأجيال Cross – Generation مع مراعاة جعل مصادر التعليم اللّارسمي Nonformal Education متنوعة ومنتشرة ، مثل زيادة عدد المواقع التي يمكن أن يتم من خلالها هذا التعليم .

- الاهتمام بإعادة صوغ المحتويات والمضامين التربوية لتضم مفاهيم جديدة وضمن سيكولوجية لها دلالاتها لإنسان المستقبل . بمعنى أن النظم التربوية المعاشة لا تستطيع أن تقدم ضمانا بأن ما يتعلمه التلميذ عبر فترة تعايشه معها سيكون مناسبا أو كافيا للتعامل الفاعل مع المستقبل . فالمستقبل يحتم الاهتمام بتشجيع مفهوم التعلم الذاتي وحث المتعلمين على الإفادة من كافة الفرص المتاحة عبر وسائل وسبل الاتصال والتواصل

وبخاصة التلفاز والمذياع والصحافة والإنترنت وما يمكن أن يستجد من تقنيات .

- أن يتجاوز تفكير النظم التربوية بعد الخطية Linearity إلى بعد اللاخطية Nonlinearly ، والتزامنية Simultaneity فمن خلال إفساح الفرص للطلبة لتعلم ما يريدونه عندما يشعرون بالحاجة إلى ذلك يمكن أن يجعل التعليم والتعلم ذاتي التوجه مستمرا وممتعا . فباعتماد اللاخطية في التناول يمكن أن تتضاعف المصادر التربوية وتتنوع .
- ضرورة الاهتمام بزيادة المواقع التربوية في المجتمع بمراعاة تحول التدريس من التركيز على البعد النظري المجرد إلى بعد المعايشة والممارسة والتعلم عن طريق العمل والتطبيق وجعل المواقع التربوية تشمل المصانع والمؤسسات العامة والخاصة والمزارع وجميع الأمكنة التي يعمل فيها أفراد المجتمع . كما أنه يمكن الانطلاق إلى أسلوب تعليمي لفترات قصيرة ومدروسة ومعايشة التلميذ لمواقف فعلية في مؤسسات ومواقع اجتماعية متعددة . وهذا ما يمكن تسميته بالتلمذة قصيرة المدى Short-Term apprenticeship أو أن يتم تطوير برامج محاكاة لإثراء التعلم وللمساعدة في الربط وجسر الهوة بين النظري والمجرد من جهة وما هو عملي وممارس من جهة أخرى .

مما سبق يتضح أن هناك بدائل ثلاثة للتعامل مع مستقبل التربية في القرن الحادي والعشرين وتدور هذه البدائل حول :

- التربية عبر الأجيال Cross – Generation Education
- التربية اللارسمية Nonformal Education
- التربية عبر حريّة المواقع Location – Free Education
- تكاملية المناهج Transdisciplinary Curricula

لا يعني هذا إهمال المدرسة ولكن إعادة النظـــر فـــي هيكلتـــها وبرامجـــها ونشاطاتها كي تمنح المتعلمين فرصا أفضل للتفكير والملاحظة والمشاركة وكذلـــك لبناء ذواتهم . فالتربية المستقبلية بحاجة إلى أكثر من مجرد توفير أبعـــاد معرفيـــة ومهاراتية وإنسانية للتعامل مع قضايا المستقبل ومشاكلـــه المحتملـــة إذ لا بـــد أن تكون هذه الأبعاد متفاعلة مع واقعها الاجتمـــاعي بكـــل مـــا فيـــه مـــن حضـــارة وثقافة . لذا فإنه ليس من الممكن تطوير كفايـــات ومـــهارات مـــا بعـــد المعرفـــة Transcognitve Competencies دون أن يتبنى النظام التربوي ميكنزمات ووســـائل للإستغراق والمعايشة الاجتماعية لما يشتمل عليه من برامج ونشاطات .

من خلال هذا التناول ستصبح المدرسة جزءا أو مكوّنا حقيقيا مـــن المجتمـــع وتنتقل من تمثيل دور المؤسسة الاجتماعية إلى تجسيد هذا الدور ومعايشـــته قـــولا وعملا ، شعارا وتطبيقا ،عندها سيشعر المتعلمـــون بأنـــهم ليســـوا غربـــاء عـــن مجتمعاتهم ولن يصدموا أو يدهشوا أو يبهروا بواقع مجتمعاتهم بعد إتمـــام تعليمـــهم الرسمي. إضافة إلى ذلك ، سيشعر المتعلمون ومنذ بدايات تعلمهم وتعليمهم بكيانـــهم ومكانتهم ووعيهم بأطر وطبيعة مجتمعاتهم .

إن القرن الحادي والعشرين يتطلـــب تطويـــر منـــاهج تمـــر عـــبر المـــواد المتخصصة بحيث يشعر المتعلم أن ما يتعلمه لا يشكل مواد منفصلة أو مستقلة عـــن بعضها البعض وإنما هناك علاقة تكاملية بينها . فـــهناك حاجـــة إلـــى أن تتجـــاوز المناهج التربوية التجزئة المصطنعة بين مكوناتها إلى التكامل المثري القـــائم علـــى وضوح وإدراك لشبكة العلاقات بين مختلف مكونات المنهج . غير أن هذا يتطلـــب إعادة النظر في تصميم وتنظيم وفهم المناهج التربوية على أســـاس أنـــها مكونـــات مترابطة ليس فقط فيما تشتمله من مكونات ولكن أيضا فيمـــا تتعـــايش معـــه مـــن مكونات اجتماعية لا بل وإنسانية بمعنى أن يتم تركيز النظر على الاهتمام بالنظـــام التربوي ككل وليس على أساس مجزئ .

ثانيا : تحدّي التميز في الإدارة التعليمية

إن تحرك المجتمعات البشرية نحو القرن الحادي والعشرين بكل ما فيه من تطور تقني هائل وتنام في الآمال والأماني والطموحات الإنسانية إضافة إلى ما يصاحب ذلك من تطور معرفي يتطلب من النظام التربوي إحلال تقنيات إدارية جديدة للتعامل مع أموره وقضاياه بفاعلية واقتدار. هذا التقدم التقني يتطلب أفرادا متميزين في مهارات التعامل مع مدخلات التقدم المتنامية متزايدة التعقيد مما يشكّل بدوره تحدّيا للنظام التربوي بعامة والإدارة التعليمية بخاصة .

فالتصنيع مثلا يتحول نحو مستقبل مؤتمت Automated Future إذ من المتوقع الاستغناء عن نسبة غير قليلة من العاملين في المؤسسات الاجتماعية حتى عام ٢٠٢٠ بحيث تكون البنية المؤسسية أكثر ميلا نحو التسطح Flatten وأقل توجها نحو التضخم في البنية الهرمية بحيث تصبح المؤسسات من الناحية العملية والواقعية تدار من قبل نخبة محدودة ملتزمة تتعاون مع طاقم فني محدد ومدعّم بجهاز يتم اللجوء إليه عند الحاجة (Salvin,1996). لذا فستعيش المؤسسات الاجتماعية تحولا من تضخم اليد العاملة بفئاتها كافة سواء من هم من أصحاب الياقات البيضاء أم الزرقاء إلى عمالة النخبة وهي عمالة تتميز بمستوى مفاهيمي متقدم جدا ومدعّم بمهارات للتعامل مع التقنيات المتطورة .

وحتى في مجال النخبة ، فإن المستقبل لنخبة النخبة ، فعصر المعلومات والتقدم التقني سيخفض كثيرا من مجال توفير وإيجاد الوظائف باعتبار البدائل التقنية ستوفر وستحل مكان الإنسان . فمعظم الأفكار والبدائل المتميزة تنتجها عقول متميزة ، وتتطلب إمكانات متميزة لتفعيلها .

إن المستقبل للأفراد والشعوب المتميزة ، هذا المستقبل الذي قد يؤدي إلى فرز المجتمعات البشرية إلى مجموعتين أو فئتين ، فئة من يملكون Have وفئة من

لا يملكون Have not والامتلاك هنا لا يعني بالضرورة امتلاكا ماديا بقدر ما هـو امتلاك تميز ومقدرة على الإبداع . الفئة الأولى ونسبتها في حدود ٢٠% من مجموع الناس وهي كما أسماها رفرن " Rifrin " جزء من القرية الإلكترونية العالمية The Global Electronic Village . بينما الفئة الثانية ممن لا يملكون التميز ونسبتها في حدود ٨٠% من مجموع الناس والتي تشكل في معظمها فئات أصحاب الياقات البيضاء والزرقاء التي تعد محور أو جوهر ما هو معروف بالطبقة الوسطى التي يتزايد إحساسها بالتهميش إلا إذا سعت نحو التميز. وبغير ذلك ستتناقص دخولهم وتتآكل بالرغم من الوفرة في الإنتاج مما سيدفع بغالبية أفراد هذه الفئة إلى إعادة بناء أنفسهم بشكل يسمح لهم بالتعامل الفاعل مع عالم يسير متسارعا في مسارب التميز وبغير ذلك ستجد هذه الفئة نفسها مضطرة للبحث عن بدائل وظائف مؤقتة . (Slaughter,1996)

إن مثل هذا الاستقطاب للنخبة المتميزة دون فئة العمالة التقليدية سيزيد من عمق الهوة بين من يملكون ومن لا يملكون وهذا من شأنه وفي ظل الأجواء التربوية السطحية أو التقليدية التي تعيشها بعض المجتمعات البشرية أن يزيد من احتمالية تنامي الإحساس بالمرارة بين الناس وحدوث نوع من القلاقل الاجتماعية وعدم الاستقرار السياسي وفي ظل مثل هذه الأجواء ذات النظم التربوية المهمشة تزدهر القطاعات الغوغائية وتتعاظم أعداد الجماعات والفئات اللاعقلانية في المجتمعات الإنسانية ويتنامى دور التطرف والمتطرفين .

والسؤال هو ما الذي يمكن عمله تربويا بهذا الشأن ؟

المفروض أن تعود المجتمعات البشرية إلى تحليل نظمها التربوية وتدارس الفاعلية الداخلية والخارجية لهذه النظم . إذ تهدف الفاعلية الداخلية إلى مساعدة هذه النظم في تبصر محاذير تهميش نفسها وتأكيد حرصها على ضمان مستوى متقدم من فاعلية الأداء لمكوناتها الداخلية ضمن إطار من ديناميـة التناغم الهادف

والمتفاعل مع كل ما من شأنه ضمان استمرارية تنامي الأهداف والمرامي التي يسعى النظام التربوي إلى تحقيقها . أما الفاعلية الخارجية فغايتها ضمان مستوى متقدم لأداء هذه النظم بمعنى استمرار انفتاحها على الحاجات المتنامية في بيئاتها وعلى الفرص المتجددة التي تطرأ على الأطر الاجتماعية لهذه النظم بحيث تكون لمخرجاتها دلالاتها الاجتماعية وأن تكون أيضا على صلة ووعي بحاجات السوق المتجددة .

إن النظم التربوية ما زالت مستكينة لقيم بدايات عصر التصنيع فهي تنشئ التلاميذ على أساس من قيم مستمدة من كونهم أفرادا منتجين ومستهلكين . فهذه النظم ستجد نفسها مضطرة لإعادة النظر والتفكر في رسالتها التربوية إذ من المتوقع أن يكون هناك مطلب تربوي يتمحور حول تحد تربية نمط جديد من الأجيال القادمة قادرة على التعايش مع بعدين مهمين في عالم الغد . الأول يتعلق بما يمكن أن يسمى بعالم السوق بكل ما لديه من إنتاج واستهلاك والثاني يتعلق بعالم الحياة المدنية الإنسانية بكل ما يشتمله من أعمال تطوعية وإنسانية وخيرية يوظف فيها إنسان الغد وقته وطاقته محافظا بذلك على بعد إنسانية الإنسان فيه .

إن هناك حاجة لأن تسود المدارس والجامعات توجهات تربوية تغرس في أذهان الأبناء الرغبة في التميّز الأكاديمي والقناعة والرغبة والاستعداد للمشاركة المتميزة في أعمال إنسانية تطوعية ومثل هذه الأعمال ستشكل تحدّيا محببا للأجيال القادمة وتمنحهم الإحساس بالانتماء ومعنى الحياة ومفهوم المشاركة وبتقدير أفضل للذات .

لذا يفترض أن تتضمن المناهج التربوية توجهات أكاديمية متميّزة وخبرات تطوعية وإنسانية عاشتها وما زالت تعيشها المجتمعات البشرية وخبرات أخرى عن تكاتف الآلاف لا بل ملايين البشر في أعمال تطوعية وخيرية واجتماعية وغيرها . إذ إن تعريض الأبناء لمثل هذه الخبرات سيسهم في تخريج أجيال تدرك معنى قيم

السوق التي تسود فيه قيم التنافس والكفاية والمنفعة والاستخدامية وتدرك في الوقت نفسه معنى قيم الحياة المدنية ومنها التكاتف والخدمة التطوعية والتشاركية والتعاطف في المجتمع ، وإن مخرجات مثل هذا النموذج التربوي ستكون مختلفة حتما عما هو مألوف ومعروف .

ولقد أصبح الاهتمام برأس المال الاجتماعي Social Capital أمرا لازما لبناء وتنشئة أجيال المستقبل شأنه في ذلك شأن الاهتمام بالبعد المادي أو رأس مال السوق Market Capital إذ من المتوقع أن يقضي أفراد مجتمعات القرن الحادي والعشرين ساعات عملهم اليومية المحددة مع رأس مال السوق ولكنهم سيقضون القسط المتبقي والأكبر من وقتهم مع أسرهم ومجتمعاتهم ينمون رأس المال الاجتماعي .

لذا فإن على النظم التربوية ذات النظرة المستقبلية أن تدرك حاجتها إلى معلمين متميزين يتجاوز اهتمامهم ما هو مألوف من التركيز على قيم السوق إلى اهتمامهم الموازي بمراقبة وتفعيل القطاع الإنساني والتطوعي والمجتمعي لدى الأجيال القادمة . فالمعلمون المتميزون هم أولئك الذين يتمتعون بمهارة إثارة دافعية طلبتهم للتعلم والمبادأة والإبداع ويشكلون مصادر إثراء طلبتهم وحفزهم إلى العمل الجاد والعطاء الموصول للإسهام في تحقيق نجاحهم في التعامل مع معطيات الحياة ومع رأس مال السوق ومع متطلبات الاهتمام والعناية بالأبعاد الإنسانية والاجتماعية التي يتعايشون معها وهذا مما يهيئهم ويوجههم لاستمرارية التعلم مدى الحياة .

إن تربية الأجيال القادمة للتعامل الفاعل مع متطلبات مجالي اقتصاد السوق والخدمة المدنية التطوعية تعد من أهم تحدّيات مدارس المستقبل وجامعاته وذلك في ضوء توقعات متطلبات الحقبة الاقتصادية الجديدة للقرن الحادي والعشرين والتوجه نحو الأتمتة وتقليص أيام العمل وساعاته . (Slaughter ,1996)

المراجع :

- Bolam, R. , " The Management of Educational Change : Towards a Conceptual Framework", In Houghton, V. , et al, (ed.) Management in Education : The Management of Organizations and Individuals, London : Work Lock , Open Univesity Press ,1975
- Campbell, R.F., "Effective Administration" , Presentation of the meeting chapter of phi Delta Kappan, Victoria Faculty of Education : University of Virginia , 1979
- Fast, R., "Educational Leadership : Proactive or Reactive", Challenge in Educational Administration ,1977
- Salven, Peter, "Schooling and "the end" of Work", The Education Digest, Sep. , 1996
- Slaughter, John B., "A Call to Leadership", Educational Record, Spring, Summer, 1996

تحدي العولمة والإدارة التعليمية

ﭫﭬﭭﭪ

إن تطور سبل الاتصال والتواصل ، وصراعات القوى السياسية والإقتصادية العالمية ، ومحاولات السيطرة الفكرية والثقافية على الشعوب ، وضعت الإنسانية ضمن أطر من الحاجة الملحة لبدائل تفاهم مؤنسنة تتجاوز أبعاد السيطرة والصراعات إلى التحول لتطوير حزمة من العموميات والمسلمات الإنسانية ، تتسم بالشمولية وتتميز بدرجة من الاعتمادية والتشابكية والتكاملية بهدف تيسير لقاء الأفراد والشعوب على التعاون والتكاتف والتعاضد للحفاظ على مستقبل الإنسانية ، ورفاهيتها وتحقيق أمنها النفسي والاقتصادي والاجتماعي والسياسي .

ومن السخرية بمكان أن نرى في بعض مجتمعاتنا البشرية اليوم توجها ونكوصا إلى نوع من التقوقع وتبجيل بعد الخصوصيات والانكفاء على الذات ، وإقامة نوع من الحواجز والجدران الأيديولوجية ، والاقتصادية والعرقية والإقليمية التي يفتعلها بعض الأفراد والجماعات وتفتعلها بعض الشعوب والدول ليحجروا من خلال ذلك على كل من يختلف معهم ، أو يشعروا أنه من الممكن أن يشكل مصدر تهديد أو إقلاق لإحساسهم بـ " الأنا " الذي ألفوه .

إن العديد من بلدان العالم النامي بشكل عام ، وبعض بلدان منطقتنا الشرق أوسطية بشكل خاص ، تعاني من تغييب مفاهيم العولمة أو تهميشها وتتجه بدل ذلك

إلى التركيز على مفاهيم تتمحور حول مضـــامين المحدوديـــة الوطنيـــة والطـــرق الضيقة، مما يجعلها تعيش تناقضات مختلفة .

فهي بالرغم من أنها من بقاع العـــالم الغنيـــة بخيراتـــها إلا أنـــها ونتيجـــة لتوجهات انكفائها على ذاتها تعاني من عدم الإنصاف في الاستفادة مـــن إمكاناتـــها عبر تفعيل هذه الإمكانات وإثرائها بالتجارب الإنسانية المتاحة من خـــلال التوجـــه الجاد نحو الانفتاح على التجارب العالمية ، وبالذات في مجالات التربية والتعليـــم ، إضافة إلى محاولات التدخل التي يمارسها السياسيون أحيانا في القرارات والعمليـات الإدارية مما لا يوفر للنظم التربوية المدخلات المناسبة التي تمكن هذه النظـــم مـــن توظيف عملياتها لتحقيق المخرجات القادرة على التعامل مـــع معطيـــات ظـــروف الزمان والمكان الذي تعيشه .

أولويات وتحديات التعامل مع العولمة :

إن التوجه نحو بديل العولمة بما فيه من تعزيـــز لســبل التنميـــة وإثـــراء التجارب الإنسانية في مختلف بلدان العالم ، وبخاصة ونحن على مشـــارف القـــرن الحادي والعشرين ، يجد الترحاب لدى الدول المتقدمة ، والتردد مـــن قبـــل بعـــض الدول النامية وبخاصة تلك الدول ذات التوجهات اللاديمقراطية ، إلا أنه بديل لابـــد أن تجد دول العالم كافة نفسها مضطرة للتعامل معه كي تصبح قادرة علـــى التـــأقلم مع معطيات القرن القادم .

ولكي تصل الدول والمجتمعات إلـــى مســتوى التعـــامل مـــع متطلبـــات العـــولمة لا بد من مراعـــاة الأولـــويات والتحديات الآتية :

١. **تحدي الانفتاح :**

إن تطور سبل الاتصال والتواصل جعلت الانفتاح أمـــرا حتميـــا ، وإن أي تردد في ذلك يحتوي على كثير من المخاطر والأضرار التي قد تنجم عن التمـــادي في الانغلاق والتقوقع والانكفاء على الذات . ومع أن التعايش مع مضمون الانفتـــاح فيه إسهام ودعم وإثراء لبدائل التعامل مع معالجة القضايا والمشاكل والأزمات التـــي قد تعيشها الدول والحكومات والنظم ، وهذا مما يعزز اســـتقرارها ويقضـــي علـــى هواجس التخوف من تدفقات الأفكار والآراء والطروحات المتداولة عالميـــا ، كمـــا يعزز هذا الانفتاح البحوث الأساسية ونشر الدراية الفنية بين الدول .

إن مثل هذا الانفتاح على الجهد العالمي الجماعي يساعد البلدان والنظم فـــي التوصل إلى تنسيق أفضل ، وزيادة في الوعي العام بما يجري في العـــالم ، كمـــا ييسر عملية نقل التكنولوجيا بسهولة أكبر ، ومن ثم انتهاج ممارسات وطنية ومحليـــة أفضل ، بمعنى أن الانفتاح ضمن أطر العولمة يتطلب مـــن القـــادة والإداريـــين أن يفكروا عالميا ويوظفوا ما يصلوا إليه مراعين في هذا التوظيف المتغيرات المحلية " Think Global and Act Local " .

٢. **تحدي تجاوز أمراض البيروقراطية :**

إن البيروقراطية في جوهرها تنظيم مثالي لا غنى للإنسانية عنه ، يتجـــاوز في فلسفته تحيزات البيروقراطيين وتعصباتهم وأمراضهم ، إلا أن هذا التنظيـــم قـــد يعاني من خطر انهماك بعض الموظفين البيروقراطيين في سلوكات تتمحور حـــول تحقيق مصالحهم الذاتية الآنية ، وهو أمر قد يشكل حجر عثرة أمـــام الإفـــادة مـــن التوجه نحو متطلبات العولمة ومعطياتها .

ومن متطلبات التوجه نحو العولمة الاهتمام بتجاوز الأمراض البيروقراطيـــة في مختلف مؤسساتنا الاجتماعية ، ومنها النظام التربوي ، والتغلب على ما يمكـــن

أن ينجم عن ذلك من فساد وإساءة استخدام السلطات والصلاحيات وتوجه بعض البيروقراطيين إلى التمسك بواقعهم المألوف ، وبمكاسبهم الذاتية ، وسعيهم الحثيث ، لإعاقة الانفتاح على التجارب الإنسانية العالمية .

٣. تحدي المأسسة :

إن من متطلبات التعامل الفاعل مع مفاهيم العولمة وجود نظم تعيش مأسسة راسخة وملتزمة بقواعد وأخلاقيات أداء سليمة تمكنها من اتخاذ قراراتها وتفعيل هذه القرارات ضمن منطلقات من الإحساس بالأمن الوظيفي لجميع العاملين ومراعاة اعتماد سبل الحوار والتشارك وتنافسية الآراء بعيدا عن القسر والإكراه ، إضافة إلى الاهتمام بتأكيد تنمية مفاهيم المساءلة الذاتية والعامة وزيادة الشفافية في النظم الاجتماعية وتدعيم آليات الرقابة والضبط فيها ضمانا لسلامة التفاعل مع معطيات التجارب الإنسانية العالمية .

وإن التعامل الفاعل مع متطلبات العولمة يتطلب الاهتمام بإعادة النظر في بناء إنساننا بحيث يكون أكثر مقدرة على التلاؤم مع توقعات القرن الحادي والعشرين ومجرياته ، إنسان لديه نظم قيمية واتجاهات ومهارات ومعارف وعادات، إن لم تكن مختلفة جذريا عما هو مألوف لديه إلا أنها بالضرورة أكثر عصرية وحداثة وجرأة .

وتشكل مؤسسات التعليم بعدا مهما في أولويات وتحديات التخطيط لبناء إنسان مجتمعات المستقبل ، إذ إن من ضمن اهتمامات هذه المؤسسات وأهدافها ومخرجاتها الرئيسة تنمية الإنسان الصالح وتطوير بعد عقلانية المواطنة فيه ، وتعميق روح إحساسه بالمسؤولية ، وتخليصه مما يلاحظ من ظواهر انغلاقه على الذات والميل نحو الفردية وتعظيم الانتماءات الضيقة . ولكن ....

*ما الذي يعنيه مفهوم بناء مثل هذا الإنسان ؟

*وما سبل تطوير بعد الالتزام فيه ؟

* وما دور التربية والتعليم بعامة ، والمعنيين بالإدارة التعليمية بخاصة ، في إعادة تشكيل ذاتية الإنسان والمواطن الذي يحتاج إليه مجتمع القرية العالمية الكبير ، مجتمع القرن الحادي والعشرين ، الذي ستعيشه الإنسانية بعيد سنوات قليلة ؟

*وما الذي أعدته المؤسسات التربوية في وطننا العربي في زمن لا يقف لانتظار أحد ؟

فالتخطيط لمستقبل النظام التربوي في الوطن العربي يجب أن يحظى باهتمام المسؤولين ورعايتهم ويدفعهم إلى السعي الحثيث للبحث عن سبل أكثر ملاءمة ومقدرة على التعامل مع بدائل ومعطيات بناء إنسان القرن الحادي والعشرين ومتطلباته ، وبخاصة فيما يتعلق منها ببناء الفرد الصالح والمواطن المنتمي لمعطيات بيئته ولكن ضمن مرجعية من القيم الإنسانية والتوجهات المنفتحة والرؤى العقلانية الرشيدة .

الإدارة التعليمية والتوجه نحو العولمة :

فبناء إنسان القرن الحادي والعشرين يفترض اهتمام المؤسسات التربوية بمختلف مستوياتها الإدارية والتعليمية بالالتزام الواعي بتوفير مناخات فكرية منفتحة على بيئاتها ومجتمعاتها بكل ما تشتمل عليه من أطر ثقافية وحضارية ، إضافة إلى كونها راسخة في التزامها بتطوير وطرح عموميات إنسانية هادفة قائمة على الاقتناع بضرورة الاهتمام بالمستقبل المتصل ببيئة الإنسان المباشرة والبيئة

الإنسانية الأوسع، بغض النظر عن أية أطر ضيقة التوجه أيا كان نوعها ، وكذلك الإيمان بأنه بالرغم من الاختلافات والفروقات بين بني البشر ، إلا أن لكل إنسان أهميته ونظرته الخاصة وبصمته المتميزة وإسهامه في مسيرة الحياة الإنسانية بغض النظر عن بساطة هذا الإسهام أو تعقده .

لذا يفترض أن يعرض المربي الطلبة إلى خبرات من شأنها تعميق فهمهم وإدراكهم ذواتهم ، وما تشتمل عليه من أبعاد بنائية ، وأبعاد مكونات بيئاتهم مع وعيهم بأنهم يعيشون في عالم رحب واسع لم يعد يخضع لأية أطر مقولبة أو انتماءات منغلقة أو أوهام ساذجة أو مصالح أنانية ، كل ذلك بهدف مساعدة الأفراد على تطوير عادات عقلية تنطلق من الإيمان بضرورة أن يكون أي نشاط فردي ، أيا كانت أطره الجغرافية ، ملتزما بمراعاة خير المجموع .

وللمؤسسات التربوية الخبرة والدراية والإمكانات البشرية المؤهلة القادرة على توفير أجواء يستطيع الطلبة عبرها الانتقال من الفهم الصامت أو الضمني أو القائم على مسلمات تقليدية للأمور إلى فهم دينامي نقدي ومنظم يأخذ في الحسبان تعدد المناظير والأطر المرجعية للأفراد ، يتعمقونها ويستبصرونها ويطورون عبر ذلك رؤى جديدة للتوجه الفاعل نحو التعامل مع متطلبات العولمة ومترتبات القرن الحادي والعشرين .

إن لب أهداف التعليم المستقبلية وجوهرها تتطلب سيرها ضمن خط هذا التحول ، بمعنى توجه المربي إلى الانتقال بالمتعلم من مستوى المحدودية والسذاجة والبساطة في الفهم والإدراك إلى تحليل ناقد لهذا الفهم ولهذا الإدراك سعيا للوصول إلى التزام بعيد عن أية أوهام أو تخيلات أو تحيزات تعشعش في ذاتية الإنسان . وهذا هو الالتزام الناضج للتعامل مع عالم قادم تحكمه مفاهيم النسبية والحركة الدؤوبة والاعتمادية المتبادلة والعولمة في مختلف مكونات مناحي الحياة كافة، ومثل

هذا الالتزام يتطلب الاهتمام بجزمة من الأبعاد والعادات العقلية لعل من أبرزها وأكثرها حساسية ما يأتي :

١- بعد الحوار :

ونعني بهذا تعامل المربي والطلبة مع الأمور والقضايا المطروحة عبر عمليات الدحض والتحليل والتفنيد وليس فقط عبر محاولات الدعم والإثبات ، مثل هذا الحوار يستند إلى فهم ضمني بأن المعاني وبدائل الحلول إنما يتم بناؤها عبر سبل الأخذ والعطاء والتفكير والتفكر سواء أكان ضمن منظور ذات الفرد أم بين ذات الفرد وذوات أفراد آخرين .

٢- بعد منظورية الآخرين :

ونعني به توجه المربي والطلبة نحو تقدير فكر الآخرين واحترام آرائهم ، أي أن يطور كل فرد مهارة وضع نفسه مكان الآخرين ، وتخيل الكيفية التي يبدو فيها العالم لهم ، وأن لا يحكم الفرد على الأمور من خلال تقوقعه على ذاته ، أو بناء على منظوره الشخصي فقط ، وإنما من خلال تفعيل ذاته واندماجها بذوات الآخرين .

٣- بعد ممارسة عملية تفكير وتفكر ناقدة :

ونعني به مقدرة المربي ومهاراته على تعريف الطلبة مكونات الموقف ورؤية وتبصر شبكة العلاقات التي يشتملها ، على أن يتم ذلك كله وفق معايير وهوية فكرية واضحة تتسم بتناغمية السياق بحيث يأتي التفكير متسقا وقد تعايشت خطواته مع متغيرات الموقف وأطره الممكنة .

٤- بعد شمولية التفكير:

هذا البعد قائم على حفز المربي الطلبة وتشجيعهم على التفكير الذي ينظر بشمولية إلى الموقف ويعترف بأن أي فكر أو تفكير لا يمكن أن يتم بمعزل عن المناخات الحضارية التي يتعايش معها في البيئة الإنسانية الأرحب .

وهذه العادات العقلية يمكن بناؤها وتنميتها خلال سنوات الدراسة بكل ما تشتمل عليه هذه السنوات من نشاطات أكاديمية أو مصاحبة . فنظام التعليم بمستوياته الإدارية والتعليمية يفترض أن يكون مدركا لأهمية إرساء القواعد والأسس اللازمة والضرورية لبلورة هذه العادات ، وتطوير ما تستلزمه من مهارات ضرورية لممارستها وتفعيلها .

ولكن ما التحديات التي يمكن أن تواجهها الإدارة التعليمية في توجهها نحو التعامل مع متطلبات العولمة ؟؟ من هذه التحديات ما يأتي :

- **توافر بيئة تربوية معلمة :**

إن المربين والطلبة في المؤسسات التربوية ، وأجهزتها الإدارية وبيئتها الاجتماعية الأرحب التي تعمل تلك المؤسسات ضمن أطرها وتمارس من خلالها نشاطاتها المتعددة ، هذه جميعها تشكل النسيج المعقد للبيئة التعليمية التعلمية التي يمكن أن توفر التحدي والحفز للمربين والطلبة على العطاء المتميز والمبدع . فمثلا توفر مساقات تتخطى حدود التخصصات الضيقة ، وتهيئ مربين راغبين في تحدي طرق التفكير السائدة ، مدركين أهمية دورهم في حفز الطلبة ومساعدتهم على القيام بأعمال مميزة ، ومحاضرين زائرين يسهمون في عملية ربط المؤسسة التربوية بما يحيط بها محليا وإقليميا وعالميا ، وأجواء حوار جادة يسودها احترام الرأي والرأي

الآخر ، إضافة إلى خبرات يعيشها الطالب عبر مشاركته في خدمات ونشاطات مجتمعية هادفة . فالرحلات المدرسية التعليمية الهادفة وما إلى ذلك من فرص أخرى يمكن أن تسهم في انطلاق الطالب من حدود وأطر غرفة التدريس الضيقة إلى دورها في بناء الطالب بحيث تجعل منه مخرجا ناضجا يمتلك طاقات كامنة وإمكانات ورؤى أفضل للتعامل مع توقعات ومتطلبات المستقبل .

❖ **توافر محتوى ومضمون أكاديمي وثقافي مدروس ومصمم بدقة للمواد الدراسية :**

كثيرا ما يثار تساؤل حول درجة ما توفره محتويات ومضامين المواد الدراسية من تحد للطلبة ومن بعد عن التكرار أو التداخل ، ومن إثارة وحفز لهم على استمرارية التعلم والإبداع في كل ما يقوم به ويعلمونه ويعيشونه في أثناء حياتهم الدراسية . ومثل هذا التساؤل بحاجة إلى تأكيد تعمق مضامين المواد الدراسية بحيث تأتي متكاملة وغير متداخلة ومصوغة بشكل يحفز على إعمال العقل والسير بالطلبة عبر سبل الابتكار والإبداع .

كما أن الحياة التعليمية التعلمية تقتضي أن يعيش الطالب المضمون المعرفي والمفهومي لما يدرس ، ضمن إطار من قاعدة ثقافية مناسبة تساعده على ربط المضمون الأكاديمي بإدراك واضح للأطر والأبعاد والمحددات الثقافية التي يعيش . فالقاعدة التخصصية إذا ما تفاعلت مع قاعدة ثقافية مناسبة ودرجة من حصافة الاستبصار والتبصر يمكن أن تسهم في تنمية التحدي الذكائي للطلبة وتمكنهم من فهم أفضل لسبل تفعيل دورهم في خدمة بيئتهم بكل ما تشتمله ويحيط بها من متغيرات . وهذا بحد ذاته ينمي فيهم ويطور لديهم إحساسا ووعيا بكيفية الربط بين بعدي النظري والعملي لما يدرسون . كل هذا من شأنه تأصيل بعد الواقعية فيهم وتنمية مقدراتهم ومهاراتهم الحوارية والتحليلية وإحساسهم بالغيرية وبالخير والصالح الإنساني العام .

❖ توافر مربين متميزين يعيشون مهنيتهم :

إن المربي الجيد إنسان مؤهل أكاديميا ، فهو إنسان كفؤ قادر على مساعدة الطلبة أكاديميا وأن يوصل إليهم البعد المعرفي والمفهومي للتخصص ، في ذات الوقت الذي يساعدهم على تطوير مهاراتهم واتجاهاتهم ويحاور قناعاتهم ويحثهم على التفكير فيما ألفوه ويساعدهم على تجاوز واقعهم ويحفزهم على توظيف كوامن مقدراتهم وإمكاناتهم .

إن المربي الفعال متمكن من مهارات الوصول إلى الطلبة والتواصل معهم معرفيا وسيكولوجيا وينمي بينهم الإحساس بضرورة بذل أقصى ما يستطيعون من جهد وعطاء . فالمربي الجيد يشكل قوة دفع للتميز في حياة الطلبة ، وهو قادر على زرع البذرة المناسبة في فكر الطلبة وقناعاتهم في الوقت المناسب وبالأسلوب وبالشكل المناسبين .

إن المربي الجيد يدعم طموحات الطلبة ، ويتحداهم في مسلماتهم ، ويحفزهم للوصول إلى مستوى تحقيق الذات فيهم ، وفوق ذلك كله وربما أهم من ذلك كله يمنحهم الإحساس بالأمن والثقة والمقدرة على البذل والعطاء .

ومثل هذا الإنسان الأكاديمي لا يمكن توفره إلا إذا تم اعتماد أساليب رصينة وجادة في الاختيار والتعيين فليس كل من حصل على درجة جامعية صالحا لأن يكون مربيا بالضرورة ، والدرجة الجامعية متغير مهم ، إلا هناك مواصفات أخرى للمربي الجيد تتصل بمهنيته وأكاديميته وأخلاقياته وشخصيته . وضبط المستوى النوعي لمخرجات النظام التعليمي لن يكون ميسرا إذا لم يتم ضبط مدخلات هذا التعليم ومنها المدخلات البشرية التي يشكل المربي حجر الأساس فيها.

❖ **تنمية إحساس الطلبة بالغيرية والآخرية :**

يفترض أن تهتم المؤسسات التربوية ببعد اندماج طلبتها بشكل بناء مع بعضهم بعضا بحيث تتجاوز علاقات الطلبة الأطر الشكلية والسطحية إلى الاندماج البناء الذي يجعل الجسم الطلابي قادرا على إدراك الأبعاد والمكونات البنائية لشخصيات بعضهم بعضا ويطورون درجة عالية من التفهم والاحترام والتقدير لهذه المكونات ويعدونها من عوامل الإثراء لتفاعلاتهم بدل أن يعدوها مداخل صراع ممكن أو فرصا يمكن استغلالها وتوظيفها للهدم بدل البناء . إن المطلوب أن نتجاوز بالجسم الطلابي حدود " الأنا " و " الهم " إلى آفاق ورحابة ألـ " النحن " . بمعنى تجاوز الأطر الضيقة والمقولبة إلى التشاركية المثرية التي تحترم إسهامات الآخرين. فكلما وسعت المؤسسة التربوية محاورها القيمية كانت فرص استيعاب التمايزات بين طلبتها وحفزهم إلى الإبداع أكثر ، وكانت كذلك أقدر على تنمية إحساسهم بالقدرة على استيعاب وقبول بعضهم بعضا وجعلهم أكثر تهيؤا للتكاتف بدل التصارع وللتوحد بدل التشرذم .

فالمطلوب ليس تقاربا بين العلاقات الطلابية فقط ، بل أصالة في التشاركية الحقة وتنمية الإحساس بروح الفريق ولكن ضمن فسحة من احترام للتمايزات بينهم لما في ذلك من كوامن للإثراء والإبداع والتقدم .

❖ **تجاوز شكلية القرار التصحيحي :**

إن الإدارة التربوية والتعليمية الناضجة يفترض أن تتجاوز في محاولاتها واجتهاداتها بعد شكلية القرار أو دبلجته ليبدو بشكل أكاديمي بالرغم مما يتضمنه من هوى ومصالح خفية .

إن قرارات تصحيح المسار تتطلب أكاديمية حقة وهدفية واضحة ومدروسة، ومن ثم مأسسة تضمن استمرارية تفعيل القرار . فالقرار التصحيحي

الأكاديمي الجيد هدفه الصالح العام متجاوزا بذلك أسباب التميز . فالقرار الأكاديمي التصحيحي يجب أن لا يتم من منطلق التناول السياسي للقرارات الذي يركز على بعد دبلوماسية القرار أو الحل الآني والمؤقت للمشكلة دون التعامل مع جذورها وأبعادها . فأي قرار تربوي يجب أن يقوم على الحوار والتعامل مع الاختلافات والتباينات والآراء كافة ، وإفساح الفرص لمشاركة كل من يعنيهم القرار ، أو يتأثرون به في عملية الوصول إليه ، وأن يتم تشجيع الجميع على الإفصاح عن مكامن مسلماتهم وأفكارهم وإخضاعها للتقييم والحوار ، فأسلوب التغاضي أو التهدئة لا يفيد القرار ولا يفيد المشكلة إلا مؤقتا .

فالبيئة الإنسانية المعلمة لإنسان القرن الحادي والعشرين يجب أن تقوم على أساس من مهارات الأخذ والعطاء والحوار والمقدرة على تمثل منظورية الآخرين، وتوفر بيئة ذات حيز حضاري واسع ومنفتح ، وسيادة الثقة والأمان بين الأفراد وفي البيئات التي يوجدون فيها .غير أن مثل هذه الأمور ليس من السهل توفيرها أو ترسيخها في كياننا الفكري العربي إلا بإعادة النظر في قناعاتنا ومسلماتنا بهدف تطوير مضامين حوارية حقيقية وأصيلة نتعايش معها عبر مؤسساتنا الاجتماعية وفي المواقف والخبرات التي نعيشها كافة .

فالمحادثة والحوار القائم على المعلوماتية والشجاعة الأدبية والرصانة والمقدامية والعمق الأخلاقي هذه جميعها يمكن أن تحول المواقف التربوية أو غيرها من بعد المواجهة والتصادمية إلى التشاركية والعمل الجاد الملتزم بصالح الفرد وخير المجموع ، بحيث نصل إلى مجتمع منفتح في تفكيره واضح في هويته، حضاري في تعامله مع متغيرات الزمان والمكان المقبلة كافة ، مراعيا بعد العولمة في التفكير والمحلية في التنفيذ " Think Global and Act Local " . ولا شك أن لمسؤولي الإدارة التعليمية والمربين كافة دورا بارزا في تحقيق مثل هذه التطلعات المشروعة . ولكي يكون هؤلاء جميعا قادرين على ذلك لا بد من تمتعهم برؤى

تربوية ثاقبة لأصالة الماضي واحتياجات الحاضر وتطلعات المستقبل . تلك الرؤى التي يجب أن تكون مدعومة برؤية المؤسسة التربوية بشكل خاص ورؤية مؤسسة الدولة بشكل عام ، إذ لا بد أن تكون الدولة باعتبارها المظلة الأكبر على بصيرة ودراية باحتياجات قطاعاتها الاجتماعية المختلفة كي تعتمد هذه البصيرة منطلقا في قيادة وتوحيد مدخلات هذه النظم كافة وتفعيل عملياتها بشكل يضمن دوام التقدم والازدهار والعطاء المتميز لهذه النظم .

وحتى يؤدي المربون التربويون دورهم الفعال في بناء إنسان القرن الحادي والعشرين ضمن أطر عالم القرية الصغيرة لا بد أن يكونوا مدعومين برؤية النظام السياسي الذي يعيشون فيه وما يترتب على ذلك من تناغمية أداء نظمهم الاجتماعية بشكل يجعل من جهدهم جهدا يلقى الدعم والتأكيد والتأييد عبر النشاطات المؤسسية التي يتعايشون معها وعبر النظم الاجتماعية التي تزامل نظامهم التربوي . أي أن الدولة مسؤولة بشكل عام عن أداء المربي ، باعتبار الدولة ليست ترفا وإنما ضرورة حيوية لا يمكن دونها تحقيق أي تطوير أو أية تنمية تربوية فاعلة .

المراجع :

- Penney, Sherry H. , "Challenges for Academic Leaders in the 21st Century", Educational Record , Spring, Summer, 1996
- Popper, K.R, "The Logic of Scientific Discovery", London : Hutchinson, 1959 .
- مجلة التمويل والتنمية ، واشنطن : البنك الدولي ، المجلة (٢٤) العدد (٣) سبتمبر ١٩٩٧ .
- هاني عبد الرحمن الطويل ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي ، عمان: شقير وعكشه ، ١٩٨٦.

تحدي التربية الموازية والإدارة التعليمية

ઉ෴෴ઉ

إن الانفجار المعرفي الذي يعيشه العالم اليوم ، وتزاحم متطلبات الحياة ، يقتضيان نماذج إنسانية متميزة البناء . والمدرسة بشكلها الحالي لا تستطيع توفير متطلبات التعليم الجيد بأبعاده المختلفة لجميع المتعلمين . ولا يقتصر هذا على البلدان النامية فحسب بل يتعداها إلى البلدان المتقدمة . والملاحظ من خلال السنوات المنصرمة أن فكرة التعليم الموازي قد طورت الفرص التربوية وعملت على إيجاد بدائل جديدة في التعليم خارج نطاق التعليم النظامي ، للمساعدة في إثرائه وتجاوز نقاط هفواته .

مفهوم التعليم الموازي :

إن التعليم الموازي نمط من أنماط التعليم الذي يتيح فرصا لجعل عمليتي التعليم والتعلم أمرا ذاتيا يستجيب للحاجات الفردية المتفاوتة والمتباينة للأفراد وهو نمط من أنماط التعليم فيه قدر أكبر من المرونة في اتخاذ القرارات وإمكانية الابتكار والتجديد مما يتوفر في التعليم النظامي فهو نظام يوجد جنبا إلى جنب مع التعليم النظامي دون أن يكون جزءا منه أو خاضعا له ، وهذا في حد ذاته يشكل إحدى خصائص هذا التعليم البالغة الأهمية .

تكمن قوة التعليم الموازي بتميزه عن جميع العمليـات التعليميـة النظاميـة الأخرى ، في حرية التخطيط ومرونة التوجيه دون التزام أو تبعية مباشرة للتعليـم النظامي . إلا أن التعليم الموازي قد يكون تابعا للسلطة ، بمعنى خضوعه لتوجيـه الحكومة وإنفاقها عليه وقد يكون غير تابع لها بشكل مباشر .

كما تتنوع وظائف التعليم الموازي وتتحدد تبعا لحجم التعليم النظامي ومـدى انتشاره وتعدد مستوياته ، فالتعليم الموازي يمكن أن يدعم التعليم النظامي ويتممـه ويثريه ويسهم في تجاوز هناته . إن التعليم الموازي يستهدف عددا أكبر من التعليـم النظامي ، والسبب في ذلك طبيعة التعليم الموازي المزدوجة ، فهو يوفـر فـرص التعليم الأولى لكل من لا يحصل على تعليم نظامي ، كما أنـه وسـيلة لاسـتيعاب المتسربين ودعم مسيرة تعليم وتعلم المنتظمين .

وهكذا يمكن تعريف التعليم الموازي بأنه نوع من أنـواع فـرص التعلـم والتعليم ، توفرها هيئات وجهات حكومية وغير حكومية ليشكل نتيجة لذلك نظامـا متسقا ومصاحبا ومعايشا للتعليم النظامي بكل ما يشتمله من فعاليات وأنشطة .

تربية النشء بين مفهومي: التربية النظامية والتربية الموازية :

إن مدرسة اليوم لم تعد قادرة بمفردها على بنـاء إنسـان القـرن الحـادي والعشرين ، مما يدفع إلى طرح التساؤل حول إمكانية كـون القـرن القـادم عـهد انكماش المدرسة التقليدية وتحجيم دورها !!! لقد أصبحت المدرسة في دول العـالم الثالث أحد أسباب زيادة الشعور بالإحباط لاسـيما بالنسـبة للذيـن لا يسـتطيعون الحصول على فرصة التعليم ، أو الاستمرار فيها ؛ كما أنها أصبحـت أداة للتنميـط الإجتماعي وفرض طروحات مؤطرة بدلا من أن تكـون أداة مـن أدوات تحقيـق

العدالة الإجتماعية والتنمية العقلية وتشجيع الإحساس بجوهر البعد الإنساني في الإنسان أو ما يمكن أن نسميه بعد الأنسنة كما هو الحال في المجتمعات المتقدمة .

وقد بينت إحدى الدراسات أنه كلما زادت جرعة التعليم النظامي التي يحصل عليها الفرد في دول العالم الثالث زادت إمكانية شعوره بالإحباط والإبتعاد عن الواقع ، فالفرد الذي ترك المدرسة في السنة السابعة يكون أكثر إحباطا من الفرد الذي تركها بعد السنة الثالثة (سليمان مبارك ،١٩٩١) . ومعنى ذلك أن المدرسة لا تقوم بدورها كما يجب ، وأنها أحيانا تحدث خللا يتجاوز في بعض الأحيان النفع ، ولذلك برزت فكرة زوال المدرسة بشكلها التقليدي وانتهاء عصرها. هذا لا يعني بالضرورة أن دور التعليم النظامي قد ينتهي ، فدور المدرسة لا يمكن إلغاؤه لكن ما تقدمه المدرسة أصبح له ما ينافسه وبات هذا الأمر يحتم على المدرسة أن تبحث وتقيم ممارساتها وتعمق أداءاتها باحثة عن عوامل استمرارها وبقائها محاولة التغلب على أسباب تراجعها ونكوصها .

والمدرسة اليوم تسير خلف المجتمع ، تستخدم طريقة واحدة في نهجها التربوي ألا وهي طريقة الإيداع ، وهذه الطريقة هي أشبه ما تكون بطريقة بنكية ، كأن المعلم فيها موظف بنك يقوم بحشو المعلومات لدى الطلبة وإيداعها ومن ثم يستخرجها وقت الامتحان ، ومن الطلبة من ترتفع بورصته ومنهم من تنخفض وبذلك باتت المدارس غالبا ما تلقن وأحيانا تعلم ونادرا ما تربي . لذلك فإن القرن الحادي والعشرين سيضع علامة استفهام على الحاجة إلى مدرسة من هذا النوع !!!

إن فكرة حصر التعليم داخل نطاق المدرسة بدأت تنهار نتيجة ضغط الواقع خارجها إذ إن التحدي لم يعد يكمن في تفهم المتعلم أبعاد الماضي أو الحاضر بل أصبح ينبغي عليه أن يتعلم كيف يتوقع التغيير ويتفاعل معه ، وكيف يصل إلى المعلومات ويفسرها ويقيم صحتها ودقتها وملاءمتها ، وكيف ينتقل من الواقع إلى المجرد أو العكس ؟ ولا بد من الإشارة هنا إلى أن من أكثر المسلمات تأثيرا على

تعثر الفكر التربوي الحديث مقولة أن التعلم والتعليم لا يتم حدوثهما إلا داخل جدران المدرسة ، وأن كل ما يتم إنجازه خارج إطار المدرسة النظامية لا يعد تعليما أو هو في أحسن الأحوال أقل شأنا مما يتم تعلمه في المدرسة .

ويمكن أن نلاحظ اليوم أن هناك تناميا متزايدا ووعيا بأن المدرسة ما هي إلا نظام واحد ضمن أنظمة تعليم متعددة تتعايش معا في عالمنا السريع التغير والتبدل والمتسم بحاجات تعليمية سريعة النمو ووجود مفارقات ضخمة تشكل تحديا كبيرا إلى ضرورة الاهتمام بأساليب التعليم الأخرى وتدعيمها . تلك الأساليب التي أصبحت تسمى بالتعليم غير النظامي أو غير الرسمي أو التعليم العرضي أو الموازي . وهذه قضية في غاية الأهمية ، فالمدرسة وهي المؤسسة الرسمية التي أوكل إليها المجتمع مهمة تنشئة أجياله لا تعمل من فراغ ولا يمكن لها إلا أن تعمل ضمن نظام شامل يضم مؤسسات رسمية وغير رسمية تسهم في عملية التنشئة والتعليم بطريقة أو بأخرى . وهذا ما يستدعي ضرورة توافر درجة مناسبة من التناغم والتكامل بين كل هذه المكونات ضمانا لمخرجات بشرية فاعلة .

وعند النظر للتعليم الموازي علينا ألا ننظر إليه على أنه جاء ليحصد ثمار جهد المدرسة ، إنه نظام يعمل جنبا إلى جنب مع المدرسة لا ضدها أو بديلا عنها. وإذا كان ينظر في الماضي إلى التعليم النظامي والتعليم غير النظامي على أنهما نظامان منفصلان أو متصارعان فإن التحدي التربوي الآن هو اعتبار النظامين مظهرين للنهج الرامي إلى تحقيق ديمقراطية التعليم وتناغمية عملية التنشئة وهدفية بناء الإنسان .

فالتعليم الموازي جزء لا يتجزأ من إطار النظام التربوي بشكل عام في الدول المتقدمة والدول النامية على السواء ، برزت أهميته في السنوات الأخيرة وعد وسيلة عملية للخروج من أزمة التعليم النظامي الرسمي لما تمتاز به برامج التعليم الموازي من خصائص إثرائية داعمة وضرورية للتعامل مع حاجات المجتمع

العاجلة والآجلة تتيح الفرص للتجاوب مع حاجات المتعلمين ودعـــم مســيرة بنـــاء أنفسهم وتكوين شخصياتهم وتنمية إحساسهم بتقدير الذات.

من هنا أكدت توصيات المؤتمرات وجهود الهيئات الدولية مثـــل المجلــس الدولي للتنمية التعليمية ، ومنظمة اليونسكو ، واليونيسيف ضرورة تبنـــي أســاليب التعليم الموازي ، باعتباره أحد البدائل المناسبة للتغلب على هنات التعليم النظــــامي في تحقيق مطالب التنمية الشاملة . (اليونسكو، ١٩٨١)

المتعلم والتعليم الموازي :

إن ما يحضره الفرد للمدرسة عبر عملية التنشئة في المنزل ، وما يســتفيده من خلال علاقته بالآخرين من حوله ، يشكل نوعا من التربيـــة الموازيـــة ، لـــها أهميتها الكمية والكيفية في تعلم الفرد تعادل وربما تفوق ما تقدمه له المدرسة .ففـــي سني حياة الطفل الأولى يعد المنزل المركز التربوي والاجتمــــاعي الأول الــذي لا ينازع . إذ إن له دورين فهو مدرسة يقوم فيها الآباء بدور المعلمين ، وهو مختـــبر اجتماعي لنمو الاتجاهات والقيم وإرساء أسس العلاقات الإنسانية وبنائها .

وهذا الدور التعليمي الكمي الكيفي للمنزل على درجة عالية مـــن الأهميــة وبخاصة قبل دخول الطفل مرحلة رياض الأطفال ، فالمنزل هو المكان الذي يتعلـــم فيه الطفل كيف يمارس المتطلبات الأساسية لحياته من مشي ولبس وتغذية ومنه تبدأ مفرداته اللغوية بالنمو وأحلامه بالترعرع وقيمه بالتكون وهذا في حد ذاتـــه يشـــكل منجزات هائلة لمثل العمر الزمني والعقلي البسيط للطفل وبذلك نجد أن المنزل هـــو مدرسة الطفل الأولى ولا يستطيع أي نظام تعليمي رسمي أن يقلل من قوة المــــنزل

وأثره سواء في مجال بناء البعد: الفيزيقي أو العقلي أو الاجتماعي أو الإنفعالي أو الروحي .

تحدي التعامل مع حلقات التعليم الموازي :

بالرغم من أن الأسرة تشكل واحدة من أقوى حلقات التعليم الموازي أثرا في طفل ما قبل المدرسة إلا أنه مع تقدم عمره الزمني ينتقل إلى دائرة أكبر من دوائر التعليم الموازي والمتمثلة في كل من: الرفاق والأندية والمكتبات والمتاحف والمراكز الثقافية ووسائل الإعلام ونضيف لهما اليوم " الإنترنت ".

فأبناؤنا لا يعيشون في فراغ أو في أبراج عاجية ، إذ إننا نربيهم في بيئات اجتماعية لها جناحان تربويان : جناح التربية النظامية التي تعتمدها المجتمعات البشرية لمد وجودها إلى المستقبل ضمن تصور رسمي محدد ، وأي خلل في هذا الجناح الرسمي يؤدي إلى خلل في المجتمع نفسه . أما الجناح الآخر فيتصل بنظام التربية الموازية التي يعيش فيها ويمر بها أبناؤنا وعلينا أن لا نترك مثل هذه التربية الموازية للمصادفة أو العشوائية بل لا بد أن تكون جهود هذه المؤسسات متجهة نحو هدف متفق عليه حتى لا ينشأ هناك صراع بينهما أو تغلب عليها المصالح الضيقة على حساب المصلحة العامة . لذلك لا بد من أن يتجه التعليم الموازي في مكوناته الفرعية إلى الإنطلاق من بنيان سليم ومسلمات واضحة حتى نتمكن من التأكد من سلامة المسعى في بلوغ الهدف والغاية وبناء الإنسان الصالح الذي لا تحكمه حدود الزمان والمكان ولا تسيره الأهواء والنزوات .

يتضح مما سبق أن التعليم في أي مجتمع عملية أوسع بكثير مما يمكن أن يقدمه التعليم النظامي ، وبخاصة إذا ما انطلقنا من فكرة رئيسة مفادها أن جميع البيئات التي يتعايش معها الإنسان بيئات مربية بدرجات متفاوتة وهذا يعني أن ما يمكن للفرد تعلمه أكثر بكثير مما نقدمه له ، وهذه حجة رئيسة و تحد تربوي في صالح التعليم الموازي ، لذلك فإنه من الواجب علينا أن نعمل على إيجاد فرص تعليم جديدة ، في كل هذه البيئات لتدعم مسيرة التعليم النظامي وتثريه وتكمله .

ويبدو أن هناك ملاحظة جديرة بالعناية والرعاية وهي أنه في المجتمعات الحضارية المتقدمة لا يوجد هناك تناقض صارخ بين نمطي التربية النظامية والموازية ، إذ لا وجود لفروق جوهرية بين ما تقوم به المدرسة وما تقوم به مكونات التربية الموازية الأخرى ، وهذا من شأنه التقليل من إمكانية حدوث الصراع بين نمطي التربية . أما في المجتمعات النامية ، وبسبب تعددية الولاءات ، والصراعات القيمية ، وتخلخل الاتجاهات ، فإن هناك تناقضا كامنا بين النمطين لذا فإن إمكانية الصراع متوقعة .

إن تحدي تقدم مجتمعاتنا وتمتع أفرادها بالحرية والفاعلية تتطلب من نظمنا التربوية الرسمية والموازية الاهتمام بتطوير جميع قوى العقلانية لأجيالنا الصاعدة. فمنذ أقدم العصور كانت هناك علاقة طردية بين توظيف الإنسان مقدراته العقلية وتقدم المجتمعات الإنسانية . وكلما تقدم الإنسان في اعتماد أساليب العقلانية في التعامل مع قضاياه ومشاكله ومع كل ما يحيط به ويقابله ، تنامت مقدرته على تفهم بيئته والتعامل الفاعل معها والتأثير فيها ... أما إلى أين سيقود هذا التطور فلا أحد يدري!!! لكن الشيء المؤكد أن أمام الإنسان احتمالات ممكنة لمستويات هائلة من الإبداع وتحقيق إنسانية الإنسان وحفظ كرامته وتحقيق فاعلية كينونته .

لذا فإن نظمنا التربوية وفي أبعاد إدارة المؤسسات التعليمية التعلمية الرسمية والموازية يفترض أن تكون مهتمة بتحرير العقل الإنساني وإطلاق طاقاته

وتوظيف إمكاناته وتفعيلها كي يتمكن من بناء حياة كريمة له ولمن بعده . إن تحقيق مثل هذا الهدف يشكل طموحا في الأمم المتحضرة وتحديا لنظمها الرسمية والموازية .

إننا ومع تطلعنا للقرن الحادي والعشرين نرنو إلى تربية يكون من أهم مخرجاتها بناء الإنسان الحر ولعلنا مطالبون بتعريف إجرائي لذلك حتى تستطيع نظمنا الرسمية والموازية تمثله . فالإنسان الحر إنسان مدرك لذاته وللقوى التي تسهم في تشكيلها ، والإنسان الحر إنسان مدرك لهواه وعواطفه مقدرا لأثر ذلك على كيفية إدراكه للأمور ، والإنسان الحر إنسان يدرك أنه يرى العالم من خلال شاشة شخصيته ، والإنسان الحر يأخذ قيمه بعين الاعتبار في الوقت الذي يحترم فيه قيم الآخرين وتوجهاتهم ، والإنسان ، أخيرا ، إنسان تفحص ذاته وحياته وضبطها بتبصر وتعقل فهو إنسان لا يتسم بالعبودية لشخص أو لأية جهالة .... إنه حر لأن عقله منحه الحرية .

والبيئة التربوية السليمة سواء كانت رسمية أم موازية هي تلك البيئة التي توفر للمتعلمين خبرات هادفة ومدروسة كي يعايشوها ويمروا بها ويطوروا عبر ذلك مقدراتهم الإبداعية وينموا مهاراتهم في توظيف ذكائهم وتعزيز مفاهيم الحساسية لديهم وتحقيق بعد الإنسان فيهم .

والهدف يجب أن يبقى على الدوام ساعيا ومهتما بتحقيق نضج الفرد المتعلم في مختلف مستوياته: العقلية والجسمية والاجتماعية والانفعالية والروحية حتى يتم الوصول به ومعه إلى بناء الإنسان المؤمن الواعي المسؤول القادر على البناء والعطاء ضمن إطار من وضوح الرؤيا وهدفية المسعى ومسؤولية الأداء والبعد عن الحدية والانغلاق .

المراجع :

- اليونسكو ، مجموعة مقالات ومحاضرات في التخطيط التربوي ، ١٩٨١
- سليمان مبارك ، وظائف التعليم غير النظامي في تحقيق التنمية الريفية المتكاملة ، رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس :القاهرة ، ١٩٩١
- Report prepared by U.S Department of Health Education and Welfare , Published by the International Herald Tribune, Paris, May 8, 1974

تحدي الحرية الأكاديمية

٭٭٭

الحرية طموح ومبدأ وقرار حياة تمكن المتمتع بها من تحقيق الحد الأقصى لأماله وطموحاتـــه ومقدراتـــه دون قيـــود أو عقبـــات. ولكـــن الحريـــة الواعيـــة المسؤولة،التي تمنح الفرد مقدرة أكبر على العطاء والإبداع ليســـت الحريـــة التـــي تخرج إلى حدود الفوضى وعدم المسؤولية. في هذا الإطـــار فـــإن فـــهم الحريـــة الأكاديمية يشكل تحديا تربويا لا يكون ولا يتجسد إلا من خلال فهم الحرية كمفـــهوم عام .

إن السعي الدائم في عالم اليـــوم هـــو التوجـــه نحـــو الحريـــة والتحـــرر والاستقلالية والبعد عن التبعية والاستعباد والخضوع للآخرين. وأصبحت منظمـــات العالم ومؤسساته وأفراده ينادون بهذا التوجه في المحافل الدولية ولكـــن دون إدراك أو تأكيد كنهها ومضامينها الحقيقية كالمسؤولية والمساءلة ، والأمانـــة والإخـــلاص، والديمقراطية .

وتقع على عاتق المربين مسؤولية توضيح الكثير من المفـــاهيم والمبـــادئ وعدم إبقائها مفاهيم ضبابية ونقلها من عالم الشعارات إلى عالم الرؤى والقناعـــات ؛ ليكون في مقدور الفرد المتعلم احترامها والشعور بأهميتها ومترتباتها ومســـؤولياتها ووعي كيفية توظيفها في خدمة ذاته والآخرين .

مفهوم الحرية :

إن مفهوم الحرية أحد المفاهيم التي يجب غرسها في الجيل الناشئ بطريقة تجعلهم يدركون هذا المفهوم ويستبصرون أبعاده . فالحرية لها مضامين ومعان إجرائية يمكن معرفتها وتطبيقها ويمكن إيجازها فيما يأتي :

- الإنسان الحر مدرك لهواه وعواطفه مقدرا أثر ذلك في كيفية إدراكه للأمور.
- الإنسان الحر يدرك أنه يرى العلم من خلال شاشة شخصيته.
- الإنسان الحر يأخذ قيمه بعين الاعتبار في الوقت الذي يحترم فيه قيم الآخرين وتوجهاتهم .
- الإنسان الحر يتفحص ذاته وحياته ويضبطها بتبصر وتعقل فهو إنسان لا يتسم بالعبودية لأي شيء إنه حر لأن عقله منحه الحرية .
- الإنسان الحر يدرك أن عليه احترام حرية الآخرين .
- الإنسان الحر يدرك أن عليه واجبات بقدر ما له من حقوق .
- الإنسان الحر متفتح يسمع ويصغي بعيدا عن الدوغماتية والتعصب .
- الإنسان الحر تتناسب قوى ضبطه الذاتي طرديا مع درجة تمتعه بالحرية .
- الإنسان الحر ملتزم بمتطلبات الدور / الأدوار التي ارتضى القيام بها .
- الإنسان الحر فكره معقلن ومنفتح .
- الإنسان الحر ينظر إلى أطره المباشرة " قطاعية ، إقليمية ، وطنية " ضمن منظور من التقدير لمعطيات الفكر الإنساني العالمي .

- الإنسان الحر يحترم المسؤولية ويقبل المساءلة .

وترسيخ مفهوم الحرية بهذه الطريقة المحددة إجرائيا يجعل الفرد يفكر حقيقة في ماهية الحرية وحدودها ومحدداتها وكيفية امتلاكها والدفاع عنها مما يجعله مؤهلا للخوض بقوة في غمار الحياة بحثا عن موقع أفضل ضمن مقدراته وإمكاناته ومؤهلاته بغض النظر عن أية أبعاد أخرى .

الحرية الأكاديمية في الإدارة التعليمية :

إن مفهوم الحرية الأكاديمية في الإدارة التعليمية يعني حرية المربين والمدرسة والطلبة في تتبع الحقيقة والمعرفة دون قيود أو معيقات كحرية المربين في المدرسة بأن يناقشوا الموضوعات التي يتناولونها في حجرات الدراسة وأن يعرضوا وجهات نظرهم في المسائل التي تختلف فيها وجهات النظر بشرط أن يتيحوا معالجة مماثلة لوجهات النظر المختلفة عن وجهات نظرهم من منطلق احترام الرأي والرأي الآخر .

وبهذا فالحرية الأكاديمية تتجسد في التتبع الحر المسؤول للحقيقية والمعرفة والتعامل معها دون قيد أو شرط من قبل سلطة خارجية لتصل بالتعليم إلى تشجيع البحث عن المعرفة والحقيقة . فمفهوم الحرية الأكاديمية يتضمن التوجه للتعامل ، وعلى درجة من المساواة ، مع جميع الأفكار والمفاهيم والطروحات تعاملا يقوم على الترحيب والانفتاح لا الرفض والانغلاق .

إن لتناولات مفهوم الحرية جانبين: أحدهما إيجابي والآخر سلبي ؛ ففي الجانب الإيجابي تكون الحرية وسيلة عطاء وإبداع ؛ إذ يكون الفرد ديناميا مقبلا على العطاء وعلى وعي وإدراك وتبصر لما يقوم به ؛ وضمن إدراكه أن لحريته محددات وحدود كثيرة اجتماعية وسياسية واقتصادية وغيرها عليه أن يأخذها بالاعتبار ولا يهملها في تحمل مسؤولية حريته . أما الجانب السلبي فتكون الحرية

معنية بالتخلص من القيود وممارسة النشاطات والأعمال دون أية التزامات أو إجراءات ضبطية ثابتة . ويعني ذلك تحرر الأفراد من أي إحساس بالخضوع والانقياد لأي كان بعيدا عن ضرورة الوعي بارتباط مفهوم الحرية بالالتزام ببعدي المسؤولية والمساءلة .

والحرية الأكاديمية هي أحد المفاهيم الجزئية التي تندرج تحت مفهوم الحرية العامة ولكنها حرية ذات طابع إيجابي ؛ إذ إنها حرية تستمد مضامينها من الإرث الحضاري للمجتمع مراعية بشكل خاص البعد الفلسفي للتربية والتعليم . والحرية الأكاديمية ، بالرغم من تعاملها مع تلك المضامين بنضج من خلال عقلنتها وربطها بالواقع وتطلعات المجتمع نحو الأفضل ، تحرص على أن تستشرف المستقبل في تعاملها مع الأمور . وتكون بذلك وسيلة واعية لترجمة طموحات مربي المجتمع في رسم آفاق مستقبل يتجه نحو الديمقراطية والعقلانية والعولمة ولكن بشكل واع وناضج مبني على إدراك وتبصر حقيقي لمسؤوليات كل عضو من أعضاء المجتمع واحترام حقوقه . فهي حرية مضبوطة بهدف يترجم إلى فعل تُلمس نتائجه في كل مناحي المجتمع و تظهر في سلوك أفراده وتعاملهم وفكرهم وطريقة تقبلهم ذواتهم والآخرين .

إن الحرية الأكاديمية تستند إلى أبعاد الحرية الفكرية ليكون في مقدور كل فرد أن يعبر عن نفسه بصدق وصراحة ووعي دون تجاوز لحدود الصالح العام كما أنها مبنية على حرية اختيار الفرد ومقدرته على الانتقاء الذكي من بين الخيارات والبدائل التي يتعرض لها في حياته ، بشرط أن يبني اختياره على معايير محددة تضمن له الاستقلالية والإبداع . وهذه الحرية تشكل حافزا للفرد على البحث إذ يجد نفسه في موقع يستطيع من خلاله إبراز مقدراته على النقد والتعليق والمناقشة ويناظر الآخرين ضمن حدود احترامه لهم ولحقوقهم . وهذه المرحلة تجعل الفرد أقرب إلى عقلنه الأمور وتبصرها بشكل أكثر وعيا وذكاء وبالتالي فان

خياراته في الحياة تأخذ منحى يبتعد عن العشوائية والعاطفية وتتجه إلى إدراك ما هو ضروري ومعقول مما ينجم عنه تنظيم حياة الفرد بشكل إرادي واع ومسؤول .

الحرية الأكاديمية توفر لجميع العاملين في النظام التربوي مساحة أوسع للتحرك ضمنها في مسعى للتوجه نحو تفعيل المقدرات واستشراف الأفكار في الأجيال القادمة لخلق نوع من الإبداع في الأفكار والمهارات وبناء شخصيات تستبصر حدود وآفاق المستقبل لتقتحمه بكل ثقة وجدارة وليست أجيالا يغلفها الخوف والتقوقع والتردد . وهذا يتطلب الحد من الكثير من المعوقات والقيود وإعطاء المربين سلطات تتيح لهم فرص التعبير عن آرائهم بحرية مسؤولة ضمن أطر وقوانين عامة ؛ ولا يعني هذا محاصرة الحرية بل جعلها حرية واعية تقوم على الاستبصار والتفكير والوعي بظروف الموقف الذي يعيش فيه المربي ومحاولته تفهم رأي الطالب وتنميته باستمرار . ومنح المربين الحرية الأكاديمية يشكل تحديا ضروريا في النظام التربوي ليكون بمقدور العاملين فيه أداء وظائفهم بكفاية وفاعلية وإتقان وقناعة مما يزيد من توجههم الإيجابي نحو تعرف طلبتهم والعمل على تنمية وإثراء معارفهم وعلومهم ونماء شخصياتهم .

إن لتحدي الحرية الأكاديمية أخلاقيات ومعايير تفرضها قيم المجتمع وموروثاته الحضارية . ومن هذه المعايير التي تنطلق منها والأخلاقيات التي تستند إليها الحرية الأكاديمية أن على مربي المستقبل أن يعي هذه الحرية مفهوما وسلوكا ويتمثلها في قيمه ومبادئه وطريقة تعامله . وأن عليه مسؤولية غرس مضامين هذه الحرية في متعلميه فكرا وسلوكا من خلال مراعاته قواعد الحرية وأساسياتها في إتاحة الفرصة للمتعلمين للتعبير عن آرائهم بجرأة وصراحة وتزويدهم بمهارات النقاش والحوار الملتزم والنقد البناء والموضوعية في إصدار الأحكام حتى لا تظل الحرية مفهوما عاما وضبابيا يصعب ترجمته إلى عمل ملموس . فالحرية عمل

وسلوك وممارسة تستند إلى فكر ناضج واستبصار واع وإدراك عميق لكل أمـــور الحياة .

مبادئ الحرية الأكاديمية :

إن الحرية الأكاديمية فكر وسلوك وقناعه يجب أن يدركهها المربي الذكـي . كما أن لهذه الحرية مبادئ وأسسا يجب مراعاتها حتى لا يختلـــط مفـــهوم الحريـــة بالفوضى والتمرد واللاوعي . **ومن هذه المبادئ الصدق والأمانة والجرأة :**

- الصدق أي التزام المربي بما يحمل من قيم وأخلاق وأفكـــار حتـــى لا يكون هناك تناقض وتنافر فيما يصدر عن المربي مـــن رأي وفكـــر. ولا ينحصر الصدق في القول بل بالعمل أيضا ليكون هذا العمل ترجمة حقيقـــة لكل ما يتبناه الفرد من مبادئ ومثل ويحاول قدر الإمكـــان ممارســـة هـــذه الحرية في كل مناحي حياته ليثبتها في أذهان المتعلمين بعيدا عـــن النفـــاق والتزييف لإيجاد قناعة لدى المتعلمين بالحرية مبدأ وسلوكا يدافعون عنـــها بكل ثقة وقوة وهم على وعي مما يقومون به.
- الأمانة في أداء المربي واجبه مبدأ آخر عليه التحلي به حتـــى تكـــون الرقابة نابعة من داخله بالدرجة الأولى فيكون أمينا و ملتزما فـــي بحثـــه وتدريسه وعلاقاته العامة . كما أن الأمانة تقتضي من المربي أن لا يستغل ما بيده من سلطات في القسوة على الطلبة أو الإجحاف بحقوقهم فـــالمربي الأمين يقيم علاقة مودة واحترام مع طلبته ليكون جسرا خلقيا في التعـــامل معهم خدمة لمصالحهم .

❖ ومن المبادئ الملازمة للحرية الأكاديمية الجرأة ، الجرأة النابعة من الإحساس بالثقة بالنفس والوعي والإدراك للأمور. وتتمثل الجرأة في القوة في طرح الآراء دون خوف أو تردد ولكن مع الحرص على طرحها بأسلوب سلس ولبق حتى يكون في مقدور المربي المسؤول محاورة المتعلمين ضمن أجواء تسودها الإيجابية والاحترام . كما تتمثل جرأة المربي في مقدرته على استيعاب طلابه على اختلاف الفروق بينهم وتقديو اتجاهاتهم والتعامل معهم دون تعصب أو تحيز ، ومن خلال إقامة حوار واع ومسؤول تتيح لجميع المتعلمين أن يكونوا جزءا مسهما في صناعة الموقف التعليمي ، فالجرأة الأكاديمية تتيح للمربي الدفاع عن قناعاته ولكن بإخضاعها للعقلنة والموضوعية دائما . وإذا ما قابل هذه الجرأة المعقلنة حلم وضبط للنفس ومقدرة على التحكم بالانفعالات والعواطف وكبح جماح الغضب وحدة المزاج في التعامل مع المتعلمين فإن المربي سيضمن لنفسه الاستقرار والمقدرة على التوصل إلى القرار المناسب ويكون اكثر جدارة في إتاحة الفرصة لذاته للتفكير والتفكر قبل إصدار الأحكام.

أبعاد الحرية الأكاديمية :

للحرية الأكاديمية أبعاد يمكن إيجاز بعضها. منها أبعاد خلقية وأخرى مهنية. هذه الأبعاد إذا ما روعيت فإن المربي الواعي سيضمن لنفسه مقدرة كبيرة في إثبات ذاته كمعلم وإنسان وترسيخ هذه الأبعاد عند النشء عبر أفكاره وممارساته وكل مناشط حياته. وهذه الأبعاد تتمثل فيما يأتي :

١- الحرية الأكاديمية ليست مضمونا مطلقا أو خاليا من الضوابط.

٢- الحرية الأكاديمية قمة في الضبط والالتزام .

٣- الحرية الأكاديمية تعني حرية الإنسان في الإبداع في التدريس والبحث وعدم الانغلاق إلى نمطية محددة ولكن ضمن إدراك مجموعة من الضوابط المؤسسية والاجتماعية من قيم ، وفكر سياسي ، واجتماعي وإرث حضاري .

٤- الحرية الأكاديمية تعني موضوعية المربي في تعامله مع الطلبة بغض النظر عن أية أبعاد عشائرية أو اجتماعية أو طائفية أو عقدية أو عرقية أو جنسية أو اجتماعية اقتصادية مراعيا أعلى درجات التسامح والعدالة.

٥- الحرية الأكاديمية تعني احترام المربي لبعد المؤسسية ولما تتضمنه من قوانين وأنظمة وتعليمات تعمل ضمنها.

٦- الحرية الأكاديمية تعني احترام المربي لزملائه والعمل معهم في بلورة مناخ أكاديمي فاعل .

٧- الحرية الأكاديمية تعني ممارسة المربي لمتطلبات دوره من تدريس، وتقييم ، ونمو مهني ، وخدمة المجتمع ، وخدمة المعرفة بأمانة وإخلاص.

٨- الحرية الأكاديمية تعني أن يحيا المربي منظومة قيميّةً وأخلاقية تحكم أداءاته كافة .

٩- الحرية الأكاديمية تعني الديمقراطية....الشورى ولا تعني التسيب...التهاون... أو اللاأبالية وعدم الإلتزام .

١٠-الحرية الأكاديمية تعني سير المربي مع الطلبة وبهم إلى أقصى ما تسمح به مقدرتهم وإمكاناتهم واستعداداتهم .

بذلك كله يصبح المربي أهلا للمسؤولية في بنـــاء فكـــر وشـــخصية جيـــل المستقبل إذ إن توفير هامش مناسب من الحرية في عمله وتمثله أخلاقيات ومبـــادئ ومثل وأبعاد هذه الحرية يشكل حافزا كبيرا للعطاء المستمر،ذلك العطاء الذي يكـــون نابعا من الذات لا من خارجها ولعل أدق معايير الكياسة في الإنســـان هـــو تحملـــه مسؤولية ما يعمل فيعرف مواقع الزلل ومواقع الإبداع فيحاسب نفسه على ضعفـــها ويدعم مواطن الإبداع التي يمتلك . وبذا يكون المربي سيد نفســـه وقـــدوة تحتـــذي للنشء الذي يعلم ؛ على أن يظل المربي مستوعبا ومتمثلا لقيـــم المجتمـــع ومثلـــه حريصا على أن يجسدها في قوله وعمله ليرسخ في ذهن النشء أن الحرية لا تعنـــي الانفلات من إرث المجتمع وتجاوز الضوابط المجتمعية والتعالي على القيم بـــل إن مراعاتها بشكل واع يخدم متطلبات مصالح المجتمع ككل .

المراجع :

- ❖ Blanshard , Brand, "The Uses of Liberal Education", 1973
- ❖ The Encyclopedia of Education , Lee C. Dechton, Vol. 1, Macmillan Company, and free press, U.S.A ,1971
- ❖ The International Encyclopedia of Higher Education, ASA S. Knowles , Vol. 2A, Jessey-Bass, Publishers, San Francisco, Washington , London, 1997
- ❖ علي أومليل وآخرون ، الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية ، بحوث ومناقشات : الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي حول الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية ، عمان : ١٩٩٤
- ❖ محمد مصطفى زيدان و محمود السيد الشربيني ، مفهوم الحرية في التربية ، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٨
- ❖ سعيد التل وآخرون ، قواعد التدريس في الجامعة ، عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ، ١٩٩٧

المربي وتحديات الدور

إن عالمنا الذي نعيش يتجه نحو العولمة ونحو الديناميكية والتطور والتعقيد ، وهذا يقتضي من كل فرد أن يواكب هذا التقدم المتسارع حتى يكون كل فرد في هذا العالم قادرا على العيش ضمن معطيات دوره بكفاءة وجدارة . فعالم العولمة يحتاج إلى أفراد مؤهلين وبالشكل المناسب للعيش الفاعل فيه والتفاعل معه ، ومن لا يملك مقومات التعايش المناسبة مع متغيرات المستقبل فسيجد نفسه غارقا في معاناة مستمرة ولن يستطيع أن يضمن لذاته أو مؤسساته الحد الأدنى من متطلبات النجاح والاستمرار .

والتوجه للتعامل الفاعل مع معطيات القرن الجديد لا بد أن تكون له آثاره وبصماته على طبيعة النظم والأدوار والمهمات الخاصة بها بحيث تتخلص من سبل الرقابة التقليدية في الأداء ومن المعوقات التي تقف حاجزا منيعا دون اللحاق بركب هذا العالم الدينامي .

من هنا فإن المربي الذي كان يرى أن مهمته تنحصر في التعليم ونقل المعلومات لطلبته لن تكون له فاعلية في مستقبل حركة المجتمع نحو التطور والتقدم. فالمربي الحريص على استمرارية فاعلية أدائه في السير بمجتمعه نحو الأفضل لا بد أن يعيش تحدي تفعيل دوره من خلال إسهام نشط إيجابي وأن لا

يكون منعزلا عن محيطه مما يوفر له العيش في مجتمعه بانسجام وكفاءة وفاعلية وجدارة .

إن الممارسات والأدوار الأساسية التي يعيشها النظام التربوي أصبحت تواجه تحديات كثيرة في الكيفية التي تفعل بها ومن هذه الأدوار الأساسية :

- التدريس
- البحث العلمي
- خدمة المجتمع

التدريس :

قد يتبادر إلى الذهن للوهلة الأولى أن التدريس ينحصر فيما هو متعارف عليه من نقل المعلومات وإيصال الأفكار وشرح المفاهيم وتقويم أداء الطلبة . وهذا الشكل النمطي في فهم مهمة التدريس قد يحد وبشكل كبير من إسهام العمل التربوي في أداء دوره في تقدم المجتمع نحو ما يسعى إليه من تطور وتغيير وتجديد . **إن مربي العقد القادم عليه أن يعي أن مهمته كمربي تنطلق من تحديات عدة منها :**

أولا : الإسهام في بناء وتطوير أبعاد الفرد ونماء أطره المعرفية والمهاراتية وتبصر درجة إسهام هذه المعرفة في بناء شخصية الفرد وامتلاكه للمهارات الضرورية اللازمة لتعايشه مع المجتمع . وهذا يقتضي أن يمتلك المربي المهارة الكافية لتبصير المتعلمين بالمقدرة على الربط بين ما هو نظري وما هو عملي وإبقاء المتعلم على صلة بواقعه مما يتطلب استمرارية نمو المعلم معرفيا ومهنيا بشكل يتناسب مع تسارع واضطراد النمو المعرفي .

ثانيا : تربية الفرد بشكل يمكنه من توظيف مخزونه المعرفي ومهاراته في عمليــة تفكير وتفكر تساعده الى أن يحيا حياة عملية واجتماعيـــة وذاتيــة فاعلــة . فالتحدي الذي يواجه المربي في مهمته يكمن في تنمية الطالب باتجاهين :

- ذاتي
- اجتماعي

أما عن تنمية الجانب الذاتي فيقع على المربي تحد كبير في جعل الطـــالب أكثر استقلالا في فكره ومنحه الحرية اللازمة لبنـــاء اتجاهــه الفكــري ، لا أن يفرض عليه طريقة تفكير محددة بحيث يصبح المتعلم نمطيا في تفكيره وتفاعلـــه مع ما يعترضه من مشاكل في حياته . فالمربي الناجح معني ببناء جيـــل قـــادر على تكوين نهج وطريقة تفكير مستقلة يستند إليها هذا الجيل فيما يعترض حياتــه من قضايا ومشاكل بحيث يكون بمقدور أفراده تكويـــن رؤى واضحـــة لطريقـــة تعاملهم مع الحياة .

أما في الجانب الاجتماعي فإن المربي الكفؤ يجـــب أن يـدرك أن دوره لا ينتهي عند تنمية الجانب المعرفي لدى الطالب بل إن هناك بعدا اجتماعيــا فـــي عملية التعلم يضاهي أهميته البعد المعرفي الأكاديمي . إن مربي العقـــد القـــادم يواجه تحديا بارزا في بناء جيل مستقبلي يمتلك مقومات النمـــاء والتكيـــف مـــع محيطه الاجتماعي ومدركا أن الحياة الاجتماعية القادمة ديناميـــة وأن مضـــامين هذه في تبدل مستمر ، إذ إن الانكفاء علـــى بنـــاء شـــخصيات تتســم بـــالجمود والانغلاق والتقوقع على الذات يقف حاجزا كبيرا دون إسهام فئة كبيرة من أبنـــاء المجتمع في حركة بناءه وتطويره . ولكن على المربي الذكي أن يدرك أن بنـــاء جيل يتسم بالنماء والتطور والانفتاح الواعي يجـــب أن يوازيـــه تحـــدي كبـــير

للمحافظة على الثوابت القيمية والاجتماعية والحضارية التي تمثل جذورا لهوية الفرد في مجتمع سريع التبدل والتغير .

ثالثا : مساعدة الفرد على ممارسة عملية تفكير وتفكر كمدخل لإعادة تنظيم مسلماته والوصول به إلى عتبات الإبداع . إن المربي الواعي يحاول دائما أن يغرس في المتعلمين فكرة أن الحقائق نسبية وليست مطلقة وهي قابلة للدحض والتغيير من خلال التجربة والتنقيح ونماء المعرفة . بهذه الفكرة يحفز المتعلمين دائما على اختبار الحقائق والمعارف في محاولة دحضها أو اثباتها أو إثرائها مما يعني تمهيد الطريق نحو الإبداع والابتكار وعدم تناول المعارف على أنها مسلمات غير قابلة للنقاش .

ومن المهام السابقة يتضح أن المربي يؤدي مهمة إنسانية بالدرجة الأولى وأن جوهر عملية التعلم والتعليم يكمن في تفاعل الإنسان " المعلم " مع الإنسان " المتعلم " وضمن هذه المعادلة يفترض أن يكون الناتج إنسانا ومواطنا صالحا يمتلك مجموعة من الحقائق والمفهومات والمعارف التي تؤهله للعيش في مجتمعه ويتكيف معه ويسهم في تطويره نحو الأفضل . كما أن هذا الإنسان الصالح يتوقع أن يمتلك قيما واتجاهات وعادات ومهارات تتجسد في سلوكه الشخصي والاجتماعي .

البحث العلمي :

قد يعتقد البعض أن دور المربي منحصر داخل حجرته الضيقة وما تشتمله من مهام وواجبات تؤدي به بعد فترة وجيزة إلى نوع من الرتابة والنمطية في الأداء متناسيا أنه معني بنقل ونشر المعرفة وببناء الفرد فكريا وانفعاليا ومن شتى النواحي . والتحدي هو أن يكون المربي متجددا في بعده المعرفي وفي طريقة

تفاعله مع المعرفة ليضمن الحداثة والتجدد لنفسه وفيما يقوم به من جهد . ففي مجتمعات ديناميكية تسير نحو التجدد الدائم يجد الفرد نفسه أمام تحد كبير فإما أن يكون جزءا من هذا التجديد بل ورافدا له أو أن ينكفئ على ذاته مشكلا عقبة في تقدم مجتمعه وتطوره .

ولا يمكن للمربي معايشة التجديد باقتصاره على المطالعة ومتابعة التطور المعرفي والتقني فقط . بل تقع عليه مهمة التمكن من امتلاك مهارات بحثية ليطور نفسه ويسهم في تطوير مهنته من خلال تعرفه وعن كثب على المشاكل والعقبات التربوية ويقترح حلولا وبدائل للتعامل معها . **وفي هذا المجال يمكن إيجاز دور المربي بما يأتي :**

- أن يهتم المربي بإجراء البحوث والدراسات ذات الطبيعة المثرية معرفيا وأكاديميا ، وإثراء البحوث للمعرفة يكون نابعا من واقع معيش وليس من تنظير من خارج هذا الواقع مما يكسبها أهمية ويجعلها أكثر إسهاما في تحسين وتطوير العمل التربوي .
- أن يهتم المربي بإجراء الدراسات ذات الصبغة الوظيفية . من هنا يجب عدم النظر إلى البحث على أنه غاية بل هو وسيلة لتحقيق فائدة وإضافة معرفة وتوظيفها مما يسهم في الاستمرار بتطوير العمل التربوي وإجراء تقويم مستمر له وتوظيف نتائج البحوث بصورة عملية ملموسة النتائج مما يسهم في تجديد الحقل التربوي بصورة مستمرة ومعالجة ثغراته ومتابعة مواطن الضعف فيها لتلافيها ومواطن القوة لتعزيزها .
- أن يهتم المربي بإجراء الدراسات والبحوث بالتشارك مع زملائه، والغرض من العمل مع فريق هو الاستفادة بقدر الإمكان من خبرات الآخرين وتجاربهم

ومعارفهم وتوظيفها في إطار كلي للخروج بنتائج أكثر دقة وعمقا وتقليل التكاليف والجهود قدر الإمكان .

خدمة المجتمع :

إن اهتمام المربي بالمحيط الذي يعمل به يفترض أن يشكل جزءا بارزا من اهتماماته وتحديا يواجهه لدمج المتعلمين في المجتمع دمجا يساعدهم على فهم المجتمع بحسناته وسيئاته في محاولة لجسر الهوة بين النظري والعملي أي بين ما يتعلمه الطالب وما هو عليه الواقع . فالطالب لديه الكثير من المثاليات ولكنه يصطدم بواقع يبتعد عن ذلك مما يصيبه بالإحباط والتراجع أو عدم الانسجام الحقيقي مع مجتمعه و بذا يصبح هذا المُخْرَج التربوي " الطالب " عبئا على المجتمع بدل أن يكون معينا له .

وقد أدركت العديد من الدول أهمية دمج المتعلمين في بيئاتهم كجزء من خبراتهم التعليمية . ففي الولايات المتحدة مثلا تطبق العديد من المدارس الثانوية برامج تقضي بأن يعمل الطالب في المجتمع ويتعرفه تعرفا عمليا في عدد من الساعات خلال الفصل الدراسي سواء أكان ذلك في المحاكم أم المعامل أم المستشفيات أم الحدائق العامة . ويعد ذلك متطلبا رئيسا لتخرجه لأن الطالب لا يستطيع أن يتعرف المجتمع ويتعامل معه إلا من خلال العيش فيه أي التعلم من خلال العمل .

وعليه فإن دور المربي تجاه مجتمعه يمكن إيجازه بما يأتي :

١. أن يهتم المربي بتعرف قضايا وهموم مجتمعه في مجال تخصصه.

٢. أن يهتم المربي بالمبادرة وممارسة أعمال تطوعية خيرية لخدمة مجتمعه في مجال تخصصه.

٣. أن يوظف المربي خبراته ومهاراته التخصصية في مجتمعه.

يتضح مما سبق أن المربي أمام تحد كبير يكمن في طبيعة المعرفة المقدمة ومستواها . ففي عصر يتجه نحو التقنية الدينامية المتبدلة والمتطورة بتسارع كبير يجب الاهتمام بتربية العقول بشكل يمكنها من التعامل الفاعل معها . وهذا يقتضي عدم اقتصار اهتمام المربي على الجوانب المعرفية في تقديم المعلومة وطرح الفكرة فهناك مستويات معينة يجب أن يتدرج بها المربي ولا يتجاهلها .

وهرمية بلوم Bloom التي صنفت المعرفة إلى مستويات يمكن أن تكون مرشدا للمربي ، إذ قسم بلوم المعرفة وفق مستويات هرمه إلى (Bloom, 1975):

١. مستوى المعرفة Knowledge

وهنا يكون التركيز كمرحلة أولى على نقل المعرفة كما هي في محاولة لتعرفها فقط .

٢. مستوى الاستيعاب Comprehension

وفي هذا المستوى على المربي أن يفسر ويشرح المضامين المعرفية ليتسنى للمتعلم فهمها وإدراكها .

٣. مستوى التطبيق Application

بعد أن يتأكد المربي من فهم المتعلمين للمضامين المعرفية وإدراكهم لها يحاول أن يساعدهم في توظيفها في مواقف فعلية في محاولة للاستفادة من هذه المعرفة بشكل عملي حتى لا تبقى في إطارها النظري فقط .

٤. مستوى التحليل Analysis

يقع على عاتق المربي في هذا المستوى إكساب الطلاب مهارة معرفة الأشـياء وتحليلها وتمحيصها من خلال تزويدهم بـالمقدرة علـى تحليـل المضـامين المعرفية إلى مكوناتها الفرعية وتبين النظام المكون لأي شيء والعلاقـة بيـن مكونات هذا النظام .

٥. مستوى التركيب والتأليف Synthesis

بعد أن يُمكّن المربي متعلميه من إدراك شبكة العلاقات بيـن أجـزاء النظـام المعرفي وكيفية ترابطها فإنه معني بمساعدتهم على تطوير وإيجاد نـوع مـن البنى والنماذج المشتقة من المضامين المعرفية والمبنية عليها .

٦. مستوى التقييم Evaluation

هذا المستوى من أعلى المستويات وأكثرها تعقيدا ويأتي في مرحلـة متقدمـة وفي هذه المرحلة يتوقع أن يصل المتعلم إلى المقدرة علـى إصـدار الأحكـام باستخدام معايير يتم بناؤها في ضوء وعيه للمراحل الخمس السابقة .

إن للمربي الأثر الأكبر في تعليم النشء التفكير الناقد وذلك بعدم اقتصـاره على مهمة التدريس التقليدي بل عليه أن يقوم بدور المخطـط والموجـه للخـبرات التعليمية للطلاب نحو مشكلات الواقع إذ إن أهم مواطـن الإبـداع هـو اسـتخدام المعرفة في تحسين الواقع المعيش وحل مشاكله . كما أن للمربي أثرا في إيجاد جـو صفي نفسي وتعليمي يحفز الطلبة إلى التفكير والمشاركة والتعاون وحـل مشـاكل بعضهم البعض واتخاذ القرارات بأجواء فيها حرية وشورية وديمقراطية . فـالمربي نموذج يحتذى به وعليه أن يكون مبادرا في طرحـه للمشـكلات وفـي الاهتمـام بالاستزادة من العلم والمعرفة مثـيرا فـي طلابـه حـب المعرفـة والاسـتطلاع

والاستكشاف وحتى يتيقن المربي من أن دوافع وحوافز طلبته تسير في الاتجاه الصحيح لا بد من توجيه طاقاتهم كل حسب حاجته وميوله ورغبته واستعداده حتى لا تذهب جهودهم سدى ويسيطر عليهم الإحباط . وليضمن المربي استمرار ذلك كله عليه أن يوفر مواد ونشاطات وأسئلة ومواقف تعليمية تتضمن له استمرار نشاط وانتباه طلبته .

إن المرور بهذه المراحل في تعليم النشء الجديد ومراعاتها بدقة يتطلب مهارة عالية في تقديم المعرفة وانتقاء تقنيات وسبل التعليم المناسبة التي تمكن المربي من مساعدة المتعلم على تطوير فكر متكامل يتسم بالمعرفة والنقد والتحليل وتقويم الأمور وصولا بهم إلى قناعات حصيفة في التعامل مع ما يعترضهم من قضايا ومشاكل في حياتهم المستقبلية.

المراجع :

❖ Bloom, Benjamine, "Learning For Mastery ", UCLA – CSEIP Evaluation Comment 1 , no. 2 , 1968

❖ هاني عبد الرحمن الطويل ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمي ، عمـــان : شقير وعكشه ١٩٨٦.


مراجع الكتاب

المراجع العربية :

- أحمد عكاشة، " المناخ التنظيمي في كليات المجتمع في الأردن وعلاقته بالرضا الوظيفي للعاملين " رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك ، إربد : ١٩٨٩
- اليونسكو ، مجموعة مقالات ومحاضرات في التخطيط التربوي ، ١٩٨١
- باولو مورو ، الفساد : الأسباب والنتائج وبرنامج لأبحاث أخرى ، مجلة التمويل والتنمية، ١٩٩٨
- روبرت كلينجارد ، التعاون الدولي لمكافحة الفساد ، مجلة التمويل والتنمية ، مارس: ١٩٨٨
- سعد الدين إبراهيم ، إدارة الأفراد في البيئة المصرية، القاهرة ، ١٩٨٦
- سعد الدين إبراهيم ، مشروع مستقبل التعليم في الوطن العربي ، عمان : ١٩٩١
- سليمان أبو جاموس ، مبادئ الإدارة ، نابلس ، ١٩٩٢
- سليمان مبارك ، وظائف التعليم غير النظامي في تحقيق التنمية الريفية المتكاملة ، رسالة دكتوراه ، جامعة عين شمس :القاهرة ، ١٩٩١
- شيريل جراي و دانيال كوفمان ، الفساد و التنمية ، مجلة التمويل والتنمية، مارس : ١٩٩٨
- عبد الباري درة و زهير الصباغ ، إدارة القوى البشرية منحنى نظمي، ط٢، عمان : دار الندوة للنشر التوزيع ، ١٩٨٦

❖ عبد الكريم درويش و ليلى تكلا ، أصول الإدارة العامة ، مصـــــر : مكتبـــة الأنجلو المصرية ، ١٩٨٠

❖ علي أومليل وآخرون ، الحرية الأكاديمية في الجامعات العربيـــــة ، طبعـــة أولى ، بحوث ومناقشات : الندوة الفكرية التي عقدها منتدى الفكر العربي طـول الحرية الأكاديمية في الجامعات العربية ، عمان : ١٩٩٤

❖ مؤيد سليمان ، " المناخ التنظيمي مفهوم حديث في الفكر الإداري المعاصر"، المجلة العربية للإدارة ، المجلد ١ ، العدد ١١ ، ١٩٨٧

❖ محمد الشريف وآخرون ، استراتيجية تطوير التربيـــة العربيـــة ، المنظمـــة العربية للتربية والثقافة والعلوم ، القاهرة : ١٩٧٩

❖ محمد أحمد الغنام ، تجديد الإدارة ضـــــرورة اســـتراتيجية لتطويـــر النظـــم التربوية في البلدان العربية ، مجلة التربية الجديدة ، ع (٧) ، ديسمبر : ١٩٧٥

❖ محمد أحمد الغنام ، مستقبل التربية في البلدان العربية ، مجلة تربية قطر ،

❖ محمد مصطفى زيدان و محمود السيد الشربيني ، مفهوم الحرية في التربيـــة، مكتبة النهضة المصرية ، ١٩٦٨

❖ مهدي زويلف & محمد قاسم القريوتي ، مبادئ الإدارة : نظريات ووظـــائف، المطابع التعاونية : عمان ، ١٩٨٤

❖ مهدي زويلف ، إدارة العلاقات الصناعية ، مطبعة الجامعة : عمان، ١٩٧٥

❖ مهدي زويلف و سليمان اللوزي ، التنمية الإداريـــة والـــدول الناميـــة ، دار المجدلاوي : عمان ، ١٩٩٣

❖ نادية محمود شريف ، " دراسة مقارنة لنمط المناخ المؤسسي وعلاقته برضا المعلم عن مهنته في مدارس المقررات ، المدارس التقليديـــة "، مجلـــة العلـــوم الاجتماعية ، المجلد ١٣ ، العدد ٣ ، ١٩٨٠

❖ ناصر محمد العديلي ، السلوك الإنساني والتنظيمي منظـــور كلـــي مقـــارن، الرياض : معهد الإدارة العامة ، ١٩٩٥

❖ هاني عبد الرحمن الطويل ، الإدارة التربوية : بحوث ودراســـات ، عمـــان: ١٩٨٠

❖ هاني عبد الرحمن الطويل ، الإدارة التربوية والسلوك المنظمـــــي : ســـلوك الأفراد والجماعات في النظم ، عمان : ١٩٨٦

❖ وزارة التنمية الاجتماعية ، ورقة مقدمة لندوة " نحو اســـتراتيجية لمكافحـــة الفساد " ، عمان: ١٩٩٥

المراجع الانجليزية

A

- AASA , (Professional Administrators For American School) , 38 Year Book of the AASA, 1960
- Alderfer , C.P., "An Empirical Test of a New Theory of Human Needs " ,Organizational Behavior and Human Performance , May , 1969
- Alkin, M.C., R. Daillah, and P. White, "Using Evaluation : Does Evaluation Make a Difference ? " , Beverly Hills , Cal :Sage, 1979
- Ardsley, Frank C. ,"People Power in Systems. Journal of systems Management", Vol. 26, No. 4 , April, 1975
- Argyris , C. , " Integrating the Individual and Organezational " , N.Y.: John Wiley and Sons, Inc. ,1964
- Argyris , Chris , " Integrating the Individual and the Organizational " , N. Y. : John Wiley and Sons , Inc. , 1964
- Argyris , Chris , and Donald A. Schon , "Theory in Practice : Increasing Professional Effectiveness", San Francisco : Jossey Bass , 1974
- Argyris, C. ,"Personality and Organization : The Conflict Between System and the Individual ", N.Y.: Harper and Row , 1957
- Argyris, C., "Personality and Organization: the Conflict Between System and the Individual",N.Y.: Harper and Row ,1957
- Argyris, Chris ,"Personality and Organization: The Conflict Between the System and the Individual ", Harper and Row Publishers, N.Y., 1957

B

- Baldridge, J. V., D.V. Curtis, G. Ecker, and G.L. Riley, "Policy-Making and Effective Leadership", San Francisco, Jossy Bass, 1978
- Bass, B.M., "Leadership , Psychology and Organizational Behavior", N.Y.: Harper & Row Publishers , Inc. , 1960
- Bedwell ,Charles E. , " A New Dilema in Administration" , Harvard Educational Review 26 , Fall , 1956
- Bernard , Chester ,"The Function of the Executive", Cambridge , Mass : Harvard University,1938
- Bertalanffy, L.Von," General Systems Theory : Foundations, Development, Applications ", N.Y.: Goerge Braziller, 1968
- Black, R.R. and J. S. Mouton, "The New Management Grid", Houston, Tex: Gulf Publishing Co. , 1978
- Blanshard , Brand, "The Uses of Liberal Education", 1973
- Blendinger , Jack, " ABC of the Systems approach ", Education ,90 Sep.-Oct. ,1969
- Bloom, Benjamine, "Learning For Mastery ", UCLA – CSEIP ,Evaluation Comment 1 , no. 2 , 1968
- Bolam, R. , " The Management of Educational Change : Towards a Conceptual Framework", In Houghton, V. , et al , (ed.) Management in Education : The Management of Organizations and Individuals, London : Work Lock , Open Univesity Press ,1975
- Bolman, L.G. and T.E. Deal, " Modern Approaches to Understanding and Managing Organizations" , Jossy Bass: San Francisco, 1984
- Bowen, D. "Valuue Dilemmas in Organization Development", Journal of Applied Behavioral Science , 1977

❖ Boyd, Lindop ,"Qualities of the Leader ", School Activities Magazine , Feb. 1964

❖ Brooks, Adams, "The Theory of Social Revolutions ", N.Y.: the Macmillan Co. ,1930

❖ Brubacher, John S., "Modern Philosophies of Education", First Edition, McGraw-Hill , 1962

❖ Bush,T., "Theories of Educational Management", London Paul Chapman Publishing:, 1995

C

❖ Campbell , Roald F. , John F. Corbally , and John A. Ramseyer , " Introduction to Educational Administration ", 2nd Ed. , Boston , Allyn & Bacon , 1962

❖ Campbell, R.F., "Effective Administration" , Presentation of the meeting chapter of phi Delta Kappan , Victoria Faculty of Education : University of Virginia , 1979

❖ Campbell, P. and P. Southworth, " Rethinking Collegiality : Teachers' Views", in N. Bennett , M. Crawford and C. Riches (eds.) Managing Change in Education : Individual and Organizational Perspectives , London: Paul Chapman Publishing ,1993

❖ Chorofas, Dimitris, "Systems and simulations ",N.Y.: The Free Press , 1956

❖ Coladrci , Arthur P. and Jacob W. Getzels ," The Use of Theory in Educational Administration ", Stanford , Calif. : Stanford University Press , 1955

❖ Craven, Eugene , "Evaluating Program Performance ",in Improving Academic Management , eds. , San Francisco, Paul Jedamus, Marvin W. Peterson and Associates, 1980

❖ Crockett , C. " No System is Forever", OD Practitioner,10 (1) , 1978

❖ Cronbach, Lee J. ,et al, "Toward Reform of Program Evaluation ", San Francisco : Jossey – Bass Publishers , 1980

❖ Cuthbert, R., "The Management Process", E324 Management in Post Compulsory Education, Block 3 , Part 2 , The Open University Press: Milton Keynes, 1984

D

❖ Dallenback , Karl M. ,"The Place of Theory in Science ", Psycological Review , Vol. 60 , No 1,1939

❖ Degreene, Kenyon B. , Sociotechnical Systems", Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. Inc., 1973

❖ Dressel, P. L., Handbook of Academic Evaluation : Assessing Institutional Effectiveness , Student Progress , and Professional Performance For Decision Making Higher Education ", San Fransisco Jossy – Bass Publishers , 1976

E

❖ Eliot, J.(ed.), "Human Development and Cognitive Process", N.Y.: Holt , Rinhart and Winston , Inc. , 1971

❖ Everard, B., and G.Morris, "Effective School Management", London Paul Chapman Publishing, 1990

F

❖ Fast, R.,"Educational Leadership : Proactive or Reactive", Challenge in Educational Administration , 1977

❖ Fayol , Henri , " General and Industrial Management ", London : Sir Issac Pitman & Sons , 1949

❖ Feigl , Harbert Cf. , "Principles and Problems of Theory Construction in Psychology ", in Wayne Denis (ed.)

"Current Trends in Psychology Theory", Pittsburgh , Pa. : University of Pittsburgh Press , 1951

- Feldvelled, A.M., "Organizational Climate", Social Class and Educational Output, Administrators Notebook ,April, 1964
- Fiedler, F., "Engineer the Job to Fit the Manager", Harverd Business Review, Sep.- Oct., 1965
- Fiedler, F.B., "A Theory of Leadership Effectiveness", N.Y.: McGraw-Hill , 1967
- Flagle, C.D., W.H. Huggings, and Robert H. Roy, "Operations Research in Systems Engineering", Baltimore: John Hopkins Un.Press, 1960
- Follet , Parker M. , " Dynamic Administration " , Henry C. Metcalf and L. Urwick (ed) N. Y.: Harper and Row , 1940
- Forest, L.B., "Program Evaluation : For Reality ", Adult Education, 26(3),1976
- French, B., "The Hidden Face of Organizations: Some Alternative Theories of Management, Sheffield City Polytechnic: Sheffield,1989

G

- Getzels , Jacob W. and Egon G. Guba ,"Social Behavior and Administrative Process" , School Review , LXV, Winter , 1957
- Getzels , Jacob W. and Herbert A. Thelen ,"The Classroom Group as a Unique Social System", in Nelson B. Henry, Dynamics of Instructional Groups: Sociopsychological Aspects of Teaching and Learning , NSSE , Yearbook 59, Part 11, Chicago : NSSE ,1960
- Getzels , Jacob W., James M. Lipham , and Ronald F. Campbell ,"Educational Administration as a Social Process " , N.Y.: Harper and Row , 1968

❖ Gibson, Michael S. , " An Introduction to Urban Renewal", London : Hutchinson, 1982

❖ Glaser, Edward M., Harold H. Abelsom , and Kathales N. Crrison, "Putting Knowledge to Use ", San Francisco: Jossey-Bass, Publishers, 1983

❖ Graff , Orin B. , et al , "Philosophic Theory and Practice in Educational Administration", Belmont , Calif.: Wadsworth ,1966

❖ Green, Kenyon B., "Sociotechnical Systems", Englewood Cliff, N.J.: Prentice-Hall, 1973

❖ Greenfield, T.B., "Organizations as Social Inventions: rethinking assumptions about change", Journal of Applied Behavioral Science, Vol. 9 , no.5, 1973

❖ Gregg , Russell T. , " The Administration Process " , in Roald F. Campbell & Russel T. Gregg (eds) Administration Behavior Education , N. Y.: Harper & Row , 1957

❖ Griffeths , Daniel E. , David L. Clark , D. Richard Wynn , and Laurence Iannaccon , "Organizing Schools for Effective Evaluation" Danville , I11 : The Interstate Printers and Publishers , Inc. 1962 . Part 1

❖ Griffiths , Daniel E. , " Administrative Theory " , N. Y. : Appleton Century Crofts , 1959

❖ Griffiths , Daniel E. , " Human Relations in School Administration " , N.Y.: Appleton Century- Crofts , 1956

❖ Griffiths , Daniel E. , "Administrative Theory ", N.Y.: Appleton Century – Crofts , 1959

❖ Griffiths, D.E., "Contemporary Theory Development and Educational Administration, Educational Administration, Vol.6, no.2, 1978

❖ Guba, E. G. and Y.S. Linedn, "Effective Evaluation", San Francisco : Jossy – Bass , 1981

❖ Gulick , Luther and Urwick , L. , " Papers on the Science of Administration ", N.Y. : Institute of Public Administration , 1937

H

- Halpin , A.W., "Theory and Research in Administration ", N.Y.: The Macmillan Company,1966
- Halpin, A.W., "The Organizational Climate of Schools : Theory and Research in Educational Administration", N.Y.: Macmillan Combany , 1966
- Halpin, A.W., and Croft ,D.B., "The Organizational Climate of Schools ", Chicago : University of Chicago , 1963
- Harling, P., "The Organizational Frame Work For Educational Leadership", in P.Harling (ed.)New Directions in Educational Leadership , Lewes: The Falmer Press, 1984
- Hearn, gordon, "theory Building in Social Work ", Toronto: University of Toronto Press , 1959
- Hemphill, John, "Dimension of Groups as Related to Leadership Behavior", Unpublished Thesis , Un. of Maryland , 1948
- Holmes , M. and E. Wynne ,"Making the School an Effective Community :Belief , Practice and Theory in School Administration", Lewes :The Falmer Press , 1989
- Hoyle, W.K. and C.G. Miskel, "Educational administration: Theory , Research and Practice, N.Y.: Random House, 1978
- Hughes, M., "Theory and Practice in Educational Management", in M. Hughes, P. Ribbins and H. Thomas (eds.)"Managing Education : The System and Institution", London Holt Rinehart and Winston, 1985
- Hughes, M.G. ,"Reconciling Professional and Administrative Concerns", Common Wealth Council For Educational Administration, Studies in Educational Administration, 13,1978

J

- Johnson, R.A., F.E. Kast , and J.E. Rosenzweig,"The Theory and Management of System ",N.Y.:McGraw-Hill, 1967

K

- Kast, Fremont and James E. Rosenzweig ,"Organization and Management : System and Cintingency Approach", 3rd ed. ,N.Y.: McGraw-Hill , 1979
- Katz , Robert L., " Skills of an Effective Administration " , Harvard Business Review 33 , Jan. – Feb. , 1955
- Katz, D., and R. Kahn ,"Leadership Practices in Relation to Productivity and Morale", in Group Dynamics : Research and Theory, 2nd ed. , D. Cartwright and A. Zander (eds.), Elmsford, N.Y.: Row Paterson , 1960
- Kerlinger , Fred N. , "Foundations of Behavioral Research", N.Y.: Rinehart and Winston , 1946
- Kerr, S., C.A. Schriesheim , C.J. Murphy , and R.M. Stogdill, "Toward a Contingency Theory of Leadership Based upon the Consideration and Initiating Structre Literature", Organizational Behavior and Human Performance , Aug. ,1974
- Kinsey, D., "Participatory Evaluation", Evaluation Comment , 31(3),1981
- Knezevich, Stephen J. "Administration of Public Education", N.Y.: Harper and Row, 1962
- Koontz , Harold , " A Model for Analyzing the Universality and Transferability of Management " , Academy of Management Journal , Dec. 1969

L

- Latcham, J. and R. . Cuthbert ,"A Systems Approach to College Management", in Boyd – Barrett, T. Bush, J.

Goody, I. McNay and M. Preedy (eds.) Approaches to Post – School Management, London, Harper and Row, 1983

- ❖ Lawler , E. E. , and J. L. Suttle , " A Causal Corrlational Test of the Need Hierarchy Concept " , Organizational Behavior and Human Performance , April , 1972
- ❖ Lawler , E. E. , and L. W. Porter , " The Effect of Job Performance on Job Satisfaction " , Industrial Relations , 1967
- ❖ Lello , John , " Accountability in Education " , London : Ward Lock Educational , 1979
- ❖ Lewin, K. ,R. Lippitt, and R.K. Whites, "Patterns of Aggressive Behavior in Experimentally Created Social Climates", Journal of Social Psychology , No. 10 , 1939
- ❖ Lindblom, C.E. and D.K. Cohen, "Useable Knowledge : Social Science and Social Problem Solving", New Haven , Conn: Yale University Press , 1977
- ❖ Little, J. " Teachers as Colleagues ", in A. Lieberman (ed.) Schools as Collaborative Cultures : Creating the Future Now , Basingstake : The Falmer Press ,1990
- ❖ Livingston, Robert T. ,"The Engineering of Organization and Management", N.Y.: McGraw-Hill Book Co. ,1949
- ❖ Lungu, G., "In defence of Bureaucratic Organization in Education, Educational Management and Administration, Vol. 13, 1985
- ❖ Luthans, Fred, "Organizational Behavior", 2nd ed., N.Y.: McGraw-Hill, 1977

M

- ❖ Mann, R.D., "A Review of Relationships Between Personality and Performance in Small Groups", Psychological Bulletin , 1959
- ❖ Maslow, Abraham, "Motivation and Personality", N.Y.: Harper and Row, 1954

❖ Mayo , Elton , "The Human Problems of Industrial Civilization", Cambridge: Graduate School of Business Administration , Harvard University ,1949

❖ McGroger , D., "The Human Side of Enterprise ", N.Y.: McGraw-Hill Book , Inc. , 1960

❖ Miles , M.B., "Planned Change and Organizational Health : Figure and Ground ", in Richard O. Carlson , et al , Change Processes in the Public Schools Eugene, Ore.: Center for the Advanced Study of Educational Administration , University of Oregon ,1955

❖ Moore, Harold E., and Newell P. Walters , "Personnel Administration in Education", N.Y.: Harper & Brs. , 1955

❖ Moran, W.E., "A Systems View of University Organization", in P.W. Hamelman (eds.) Managing the University: A Systems Approach, Proeger: N.Y.,1972

❖ Mort , Paul R. and Donald H. Ross , "Princeples of School Administration", N.Y. McGraw-Hill Book Company ,1947

❖ Mouly , George J. , "Psychology for Effective Teaching ",N.Y.: Holt , Rinehart and Winston, 1962

O

❖ Owens, R. and C. Shakeshft,"The new "revolution" in Administrative Theory, Journal of Educational Management, Vol.30, no.9, 1992

❖ Owens, Robert K., "Organizational Behavior in Education", Prentice-Hall , Inc.,N.J., 1981

P

❖ Packwood, T. ,"Return to the Hierarchy", Educational Administration, Vol.17, no.1, 1989

❖ Packwood, T. ,"The School as a Hierarchy", Educational Administration, Vol.5, no.2, 1977

❖ Parnard , Chaster , " The Functions of The Executive ", Cambridge , Harvard University Press , 1938

❖ Payne, R.L. and D. Pugh" Organizational Structure and Climate in M.D. Punnette ", Handbook of Industrial and Organizational Psychology, "Chicago: Rand McNally & Co., 1976

❖ Penney, Sherry H. , "Challenges for Academic Leaders in the 21st Century", Educational Record , Spring, Summer, 1996

❖ Popper, K., "The Logic of Scientific Discovery", London : Hutchinson, 1959 .

R

❖ Report prepared by U.S Department of Health Education and Welfare , Published by the International Herald Tribune, Paris, May 8, 1974

❖ Ruthlisberger , Fritz J. and William J. Dickson ," Management and the Worker ", Cambridge, Mass : Harvard University Press , 1939

S

❖ Salven, Peter, "Schooling and "the end" of Work", The Education Digest, Sep. , 1996

❖ Sargent , Gyril G. and Eugene L. Belisle , " Educational Administration : Cases and Concepts ", Boston : Houghton , 1955

❖ Scriven, M. ,"The Methodology of Evaluation ", in R. M. Gagne, M. Scriven and R. W. Tyler (ed.) "Perspectives on Curriculum Evaluation", Skokie, Ie.: Rand Mxnally , 1967

❖ Scriven, M. "Pros and Cons About Goal Free Evaluation" , Comment , 4 ,1972

❖ Scriven, M.,"The Methodology of Evaluation in R.E. State", (ed.) Curriculum Evaluation American Education at

Research Ass. , Monogragh Series on Evaluation No.1, Chicago: Rand McNally 4 1967

- Sears , Jesse B. , " The Nature of the Administrative Process " , N. Y. : McGraw – Hill , 1950
- Sergiouvanni, Thomas," Value – Added Leadership", London: Harcourt Barce Jovanovich, Publishers, 1990
- Sergiovanni and Starratt, Supervision, N.Y., McGraw-Hill , 1983
- Silver , Paula F. , " Educational Administration : Theoretical Perspectives on Practice and Research " , N.Y. : Harper and Row , Publishers , 1983
- Silver , Paula F.,"Educational Administration: Theoritical Perspectives on Practice and Research",N.Y.: Harper & Row, Publishers ,1983
- Slaughter, John B., "A Call to Leadership", Educational Record, Spring, Summer, 1996
- Steers, Richard M. and Porter , L .W. ," Motivation and Work Behavior " , N.Y.: McGraw-Hill , Inc. , 1979
- Steers, R. ," Problems in the Measurements of Organizational Effectiveness", Administrational Science Quarterly, 1975
- Stogdill, R.M., " Handbook of Leadership : A Survey of Theory and Research ",N.Y.: Free Press , 1974
- Stogdill, R.M., "Personal Factors Associated with Leadership: a Survey of the Literature", Journal of Psychology, 1947
- Stogdill, R. M. and A.E. Coon (eds), "Leader Behaviour: Its Description and Measurement ", Reaearch Monogaph No. 88 , Columbus : Ohio State University, Bureau of Business Research ,1957
- Strauss , G. , and L. Sayles , " Individualism and Big Business " , N. Y. : McGraw – Hill , 1963

❖ Stufflebeaim, Daniel L. ,et al , "Educational Evaluation and Decision Making", Itasca, Ill.: Peacok , 1971

❖ Stufflebeam, D.L., "Evaluation as A community Education Process", Community Education Journal 5 (2),1975

❖ Suchman, E.A.,"Evaluation Research", N.Y.: Russel , Sope Foundation , 1967

T

❖ Tayler, George (ed), "The Teacher as Manager", London : National Coucil For Educational Technology , 1970

❖ Tead , Ordway, "The Art of Leadership", N.Y.: McGraw-Hill Book Co. , 1949

❖ The Encyclopedia of Education , Lee C. Dechton, Vol. 1, Macmillan Company, and free press, U.S.A ,1971

❖ The International Encyclopedia of Higher Education, ASA S. Knowles , Vol.2A, Jessey-Bass, Publishers, San Francisco, Washington , London, 1997

❖ Thorndike, R.L. and Hegen, E., "Measurment and Evaluation in Psychology and Education ",N.Y.: Wiley ,1969

❖ Timm, Poual R. and Brent P. Peterson, People at Work : Human Relations in Organizations. St. Paul, Minnesota: West Publishing Co., 1982

❖ Tyler, R.W.,"General Statement on Evaluation ", Journal of Educational Research ,1942

U

❖ Urwick , L. , " Axioms of Organization " , Public Administration Magazine , Oct. , 1955

V

- Vinacke, W.V.E., " Motivation as a Complex Problem " , Symposium on Motivation ,Lincoln:University of Nebraska Press , 1962

W

- Wallace, M. and V. Hall,"Inside the SMT: Teamwork in Secondary School Management , Paul Chapman Publishing: London, 1994
- Wallace, M.,"Towards a Collegiate Approach to Curriculum Management in Primary and Middle schools", in M. Preedy (ed.) Approaches to Curriculum Management, Open University Press: Milton Keynes,1989
- Weber, M. ,"Legal Authority in a Bureaucracy", in T. Bush (ed.) Managing Education: Theory and Practice, Open University Press: Milton Keynes,1989
- Weick, K.E.,"Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", Administrative Science Quarterly, Vol.21, no.1, 1976
- Worthen, B.R., and J.R. Sandens, "Educational Evaluation : Theory and Practice ", Belmant: California ,1973

Z

- Zammuto, Raymond F., "Assessing Organizational Effectiveness",N.Y.: Albany : State University of N.Y. Press ,1982

• كتب أخرى للمؤلف

- فلسفة التربية
- الشباب : الأزمة والعلاج
- نحو صياغة إسلامية لمناهج التربية والتعليم
- الإدارة التربوية : بحوث ودراسات
- الإدارة التربوية والسلوك المنظمي : سلوك الأفراد والجماعات في النظم

• شغل المؤلف منصب :

- عميد كلية التربية بالجامعة الأردنية
- عميد شؤون الطلبة بالجامعة الأردنية



دار وائل للنشر

عمان-شارع الجمعية العلمية الملكية
مقابل باب الجامعة الاردنية الشمالي
هاتف ٥٣٣٥٨٣٧ فاكس ٥٣٣١٦٦١ ص.ب: ١٧٤٦ الجبيهة - الاردن

ISBN 9957-11- 052-7 (ردمك)